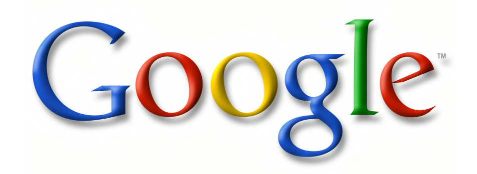
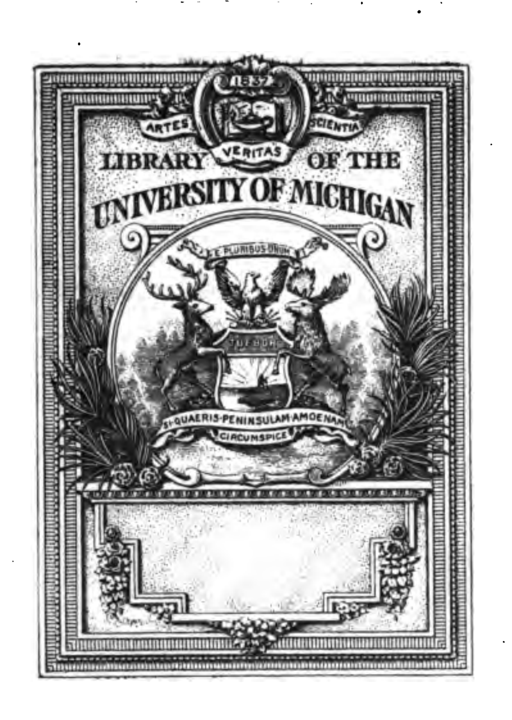



1837
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE

Die Methode Gouin

oder

das Serien-System

in Theorie und Praxis,

auf Grund

eines Lehrerbildungskursus, eigener sowie fremder Lehrversuche und Wahrnehmungen an öffentlichen Unterrichtsanstalten

unter Berücksichtigung

der bisher vorliegenden Gouin-Litteratur

dargestellt von

Dr. R. Kron,
kaiserl. Oberlehrer.

Zweite, ergänzte Auflage.

Marburg (Hessen).
N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung.
1900.

An den Leser.

Die nachfolgende Darstellung der Methode Gouin ist ein unveränderter Sonderabdruck der Abhandlungen, welche ich in den *Neueren Sprachen*, III. Band, 1. bis 6. Heft, veröffentlicht habe. Ich entspreche mit dieser gesonderten Veröffentlichung dem Wunsche zahlreicher Fachgenossen, die, wie ich selbst, von der Bedeutung der Methode überzeugt sind und eine fortlaufende Darlegung in Buchform in Händen haben möchten.

Quedlinburg, Dezember 1895.

K.

Die vorliegende *zweite Auflage* ist im wesentlichen ein Neudruck der ersten. Jedoch habe ich die von 1895 bis 1900 erschienene Gouin-Litteratur — soweit sie zu meiner Kenntnis gelangt ist — nachgetragen und kurz gewürdigt, die praktischen Erfahrungen in Deutschland und einige weitere, auf das System Bezug habende Einzelheiten mitgeteilt, sodass diese Neuauflage den Stand der Serien-Methode zu Ostern 1900 angiebt.

Kiel, April 1900.

K.

Inhaltsübersicht.

Die Methode Gouin.

Vorbemerkungen.

„Na! Schon wieder eine neue Methode?“ so höre ich den einen oder anderen Fachgenossen skeptisch bei sich sagen. Ja, lieber Leser, neu und auch wieder nicht! Neu für die grosse Mehrheit der Sprachbeflissenen aller Länder, durchaus neu auch hinsichtlich ihres Wesens, — nicht neu, im Gegenteil schon ziemlich alt aber, insofern sie bereits seit 20 Jahren im Druck vorliegt u. d. Titel *L'art d'enseigner et d'étudier les langues,* par François Gouin, Paris 1880. Der Verf. hat das *ca.* 500 Seiten starke Werk eigenhändig gesetzt und eine verhältnismässig beschränkte Anzahl Exemplare auf seine Kosten abziehen lassen, und zwar lediglich deshalb, weil er keinen Verleger dafür finden konnte. Es kann daher nicht Wunder nehmen, dass das Buch dem grössten Teile der pädagogischen Welt bisher unbekannt geblieben ist. Neun Jahre nach dem Erscheinen fiel einem englischen Elektrotechniker, Howard Swan, als er i. J. 1889 die Pariser Weltausstellung besuchte, rein zufällig ein Exemplar des Werks in die Hände. Wie Swan mir persönlich erzählte, fesselte der Inhalt des Buches ihn ausserordentlich. Während seines Pariser Aufenthalts lernte Swan einen begeisterten ehemaligen Schüler Gouins, den geborenen Pariser Victor Bétis kennen, der die Eigentümlichkeiten des Werkes so geschickt zu beleuchten verstand, dass Swan bald auf den Vorschlag einging, das französische Original in Gemeinschaft mit Bétis ins

Englische zu übersetzen. Diese Arbeit erfolgte in den nächsten beiden Jahren. Aber die bedeutendsten der Londoner Verleger lehnten die Herstellung und den Vertrieb der englischen Ausgabe ab. Erst nach langem Suchen fand sich endlich eine Verlagshandlung, die Firma George Philip & Sohn in London, zur Veröffentlichung bereit. Im Mai 1892 war der Druck vollendet, und gleichzeitig mit der Ausgabe der ziemlich wortgetreuen Übersetzung[1]) brachte die weit verbreitete *Review of Reviews* (Nummer vom 15. Mai 1892) einen umfangreichen Aufsatz über das Werk und das darin entwickelte Lehrverfahren. Der Aufsatz ist überschrieben: *How to Learn a Language in Six Months; or, A Royal Road to Foreign Tongues.* Der Verfasser desselben ist W. T. Stead, ein bekannter Journalist und Herausgeber genannter Monatsschrift, ein Mann, der jedem Fortschritt auf allen Gebieten des Wissens in liberalster Weise die Spalten seines Blattes zur Verfügung stellt. Gleichzeitig teilte Stead mit, dass er seine 5 Kinder, von denen das jüngste damals 8 und das älteste 17 Jahre alt waren, dem Victor Bétis als Versuchsobjekte behufs Erlernung des Französischen anvertraut habe. Bétis erteilte den Steadschen Kindern täglich 2 Stunden, dem jüngsten 1, und nach 6 Monaten fand vor einer aus etwa einem halben Dutzend kompetenter Persönlichkeiten zusammengesetzten Kommission die Prüfung statt. Diese letztere verlief wider alles Erwarten günstig, wie aus dem ausführlichen Protokoll in der Nummer der *Review of Reviews* vom 15. Jan. 1893 zu ersehen ist.

Die Aufsätze in Steads Zeitschrift verfehlten nicht, eine tiefgehende Wirkung auf die englischen und amerikanischen Unterrichtskreise zu üben. Die Tages- und Fachpresse beschäftigte sich alsbald ebenfalls mit dem Gegenstande, und die englische Ausgabe des Gouinschen Buches fand reissenden Absatz: 4 starke Auflagen wurden in 12 Monaten verkauft.

[1]) *The Art of Teaching and Studying Languages* by François Gouin. Translated by Howard Swan and Victor Bétis, London, George Philip & Son, 32, Fleet Street, 1892. XXIII, 407 pages, 7 s. 6 d. (In unveränderten Neudrucken wiederholentlich aufgelegt).

Während so die Methode Gouin ihren Siegeszug durch England und die Vereinigten Staaten hielt, wurde derselben in ihrem Heimatlande Frankreich kaum, in Deutschland nur sehr vereinzelt gedacht, so i. J. 1881 von Samuel Brassai, der in seinem ziemlich unbekannt gebliebenen Schriftchen *Die Reform des Sprachunterrichts in Europa: ein Beitrag zur Sprachwissenschaft* (Kolozsvár 1881) die damals eben erschienene französische Originalausgabe besprach. Seitdem befasste man sich bei uns nicht wieder mit der Methode Gouin, bis endlich Professor Vietor-Marburg in seinen *Phonetischen Studien* VI, S. 251—56 und 347—62 über „die Methode Gouin in England" berichtete, indem er Bruchstücke aus den beiden Steadschen Artikeln, sowie aus anderen englischen Fachzeitschriften mitteilte, hie und da einige treffende Randbemerkungen hinzufügend. Endlich haben die *Neueren Sprachen I*, S. 90/91 und 301/2 „Gouin in Frankreich" einige wenige Zeilen gewidmet. Das ist meines Wissens alles, was bis zum Jahre 1895 in Deutschland über die Methode Gouin geschrieben worden ist. Drum war es niemand zu verargen, wenn er bis dahin über das Wesen der nunmehr schon 20 Jahre gedruckt vorliegenden Methode Gouin noch im unklaren war.

Bis zum Jahre 1893 befand ich mich in derselben Lage. Da gelangte durch die Liebenswürdigkeit eines englischen Freundes und früheren Kollegen der erste Steadsche Aufsatz und ein Exemplar der damals grade ausgegebenen Swan-Bétisschen Übersetzung in meinen Besitz. Meine damaligen Bemühungen um ein Exemplar des französischen Originalwerks blieben erfolglos; wie mir Gouin, an den ich mich schliesslich wandte, mitteilte, war die erste Auflage vergriffen, ein Neudruck [1]) aber bevorstehend.

Mit Spannung machte ich mich ans Studium der englischen Ausgabe, legte indes das Buch bald beiseite, da mich Gouins Darlegungen nicht im mindesten überzeugen konnten. Das Buch

[1]) Dieser Neudruck ist als 2. Auflage 1894 zur Ausgabe gelangt. Imprimerie A. Bellier et Cie, 7, rue Baillif, und Librairie Fischbacher, 33, rue de Seine, Paris. XII u. 543 s. 8°. Preis 5 Fr. Seitdem ist eine unveränderte 3. Auflage bei Fischbacher erschienen.

kam mir vielmehr vor wie das Erzeugnis eines utopistischen Schwärmers.

In der Nummer vom 15. Sept 1892 befasste sich die *Review of Reviews* wieder mit der Methode Gouin und berichtete über die Fortschritte, welche Steads Kinder in den ersten drei Monaten gemacht hätten. Aber dieser Bericht konnte mich ebenso wenig für das hochgepriesene neue Lehrverfahren begeistern, wie die Briefe meines befreundeten Engländers, welcher einen Vortrag über das System gehört und infolgedessen eine gewisse Neigung zu demselben gefasst hatte. Erst der bereits erwähnte ausführliche Steadsche Prüfungsbericht in der Januar-Nummer seiner *Review* und die geradezu erstaunlichen Resultate, welche Bétis mit den Kindern erzielte, veranlassten mich, das Buch von neuem durchzuarbeiten. Aber trotz intensiven Studiums und trotz auszugsweiser Notizen gelangte ich nicht zu einem klaren Urteil über den Wert oder Unwert der Methode. Wie ich später erfuhr, ist es mir nicht allein so gegangen, nein, alle, sogar Swan, gestanden mir, dasselbe sei bei ihnen der Fall gewesen. Die Gouinsche Darstellung ermangelt nämlich der Durchsichtigkeit schlechte Disposition, ständige Wiederholungen, grosse Weitschweifigkeit, hochklingende, wenig sachgemässe Lobpreisungen des Systems, Ausfälle gegen die bisherigen Lehrweisen, allerhand willkürliche Abschweifungen vom eigentlichen Gegenstande und ähnliche stilistische Unebenheiten treten dem Leser auf Schritt und Tritt störend in den Weg und hindern ihn, sich ein klares Bild von dem Wesen der Methode Gouin zu verschaffen.

Angesichts dieser Thatsachen begrüsste ich es im Sommer 1893 gelegentlich eines Ferienaufenthalts in London mit Freude, dass, wie eine durch mehrere Blätter gehende Ankündigung besagte, im September in London ein 10tägiger *Training Course* unter Leitung von Bétis und Swan abgehalten werde. Ich setzte mich mit den beiden Herren in Verbindung, erlegte den Honorarbetrag (3 Guineen) und machte den Kursus theoretisch und praktisch mit durch. Einige zwanzig ältere und jüngere Damen und Herren unseres Fachs, darunter Engländer, Schotten, Amerikaner, Norweger (u. a. der bekannte Norweger K. Brekke in Hamar), Italiener, Franzosen und ein Birmane nahmen ebenfalls

teil. Swan gab seiner Verwunderung darüber Ausdruck, dass sich Deutschland bis dahin so wenig für die Gouin-Methode interessiert und ausser mir noch kein Deutscher weder an diesem, noch an einem der fünf früheren Lehrerbildungskurse teilgenommen habe.

Der Kursus verlief zu unser aller vollster Befriedigung. Die sorgfältig durchdachten Vorträge Swans, und insbesondere die mit grossem Geschick geleiteten praktischen Ubungen des gewandten Bétis, jenes bereits erwähnten ehemaligen Schülers von Gouin, ergänzten sich so glücklich, dass nach Beendigung des Kursus bei keinem der Teilnehmer über den ausserordentlich hohen Wert und über die Handhabung der Methode irgendwelche Zweifel mehr herrschen konnten.

Es interessierte mich naturgemäss, zu sehen, wie sich die Methode Gouin im Unterricht an höheren Lehranstalten bewähren würde. Ich liess mir daher die Gelegenheit nicht entgehen, an zwei englischen höheren Schulen, in denen nach Gouinscher Weise unterrichtet wurde, zu hospitieren, und ich kann nicht umhin, zu gestehen, dass mir der Lehrbetrieb durchaus zusagte, indem er einerseits nicht nur das Interesse der Schüler in hohem Grade anspannte, sondern andrerseits auch überraschend befriedigende Erfolge zeitigte.

Nachdem ich mir so auf Grund des Ausbildungskursus (in welchem ich auch Probelektionen abzuhalten Gelegenheit hatte), sowie aus eigener Wahrnehmnng in Schulen ein klares Urteil über die Methode Gouin — das Serien-System, wie Bétis und Swan lieber sagen – gebildet zu haben glaube, gebe ich im folgenden eine fachgemässe Darlegung des Systems in Theorie und Praxis. Meine Leser werden dadurch der dornenvollen Mühe überhoben, die Theorie der Methode nach der recht umfänglichen und verworrenen französischen oder englischen Ausgabe des Gouinschen Werkes zu studieren. Ausser diesen beiden Büchern habe ich andere Schriften Gouins und die erschienene Gouin-Litteratur, soweit solche mir zugänglich war, berücksichtigt.

Ich bemerke noch, dass ich im wesentlichen nur referiere, ohne mit Gouin in allen Punkten durch dick und dünn zu gehen. Immerhin aber ist meine Arbeit keine freie Übertragung, sondern eine vollständige Umarbeitung des Originalwerks. Nicht unmöglich, dass trotz meines Strebens nach klarer Darstellung für den einen oder andern Fachgenossen hie und da Unklarheiten untergelaufen sind, die ich auf an mich ergehenden Wunsch mit Vergnügen aufhellen werde.

Erster Teil.

Die Methode Gouin in der Theorie.

I. Abschnitt.

Leitende didaktische Grundsätze allgemeiner Natur.

Welcher ehrliche alt- wie neusprachliche Lehrer hätte nicht insgeheim das Gefühl, dass die Ergebnisse des schulmässigen Sprachunterrichts zu dem ungeheuren Aufwand an Zeit und Arbeit in keinem Verhältnis stehen? Sind doch die mit der wissenschaftlichen Reife entlassenen Zöglinge unserer höheren Lehranstalten jedweder Gattung mit verschwindend geringen Ausnahmen ausser stande, auch nur zehn Zeilen Originalfranzösisch fehlerfrei und sinngemäss zu lesen und ohne Hilfe des Wörterbuchs gut zu verdeutschen! Von annähernd leidlichem freien Gebrauch des Französischen im mündlichen und schriftlichen Gedankenaustausch kann bei ihnen ebenfalls kaum die Rede sein. Und das ist die Frucht einer sechs- bis neunjährigen ernsten Arbeit in 13—1600 Schul- und 6—800 häuslichen Vorbereitungsstunden! Kein Wunder, dass die Überzahl der neusprachlichen Lehrer, denen es die Verhältnisse nicht gestatten, sich ein halbes Jahr oder länger im fremden Lande zu bewegen und mit gebildeten Eingeborenen lebendigen Verkehr zu pflegen, eingestandenermassen in peinliche Verlegenheit kommen, wenn es gilt, sich an einer ungezwungenen Unterhaltung über die alltäglichsten Gesprächsgegenstände zu beteiligen, oder einen leidlich idiomatischen Brief zu schreiben!

Man findet zwar stellenweise noch die Ansicht vertreten, der fremdsprachliche Unterricht habe überhaupt keinen Selbst-

zweck zu verfolgen, sondern er müsse Mittel sein zum Zweck logischer Schulung des jugendlichen Geistes, und hierzu genüge auch ein Lehrer, der im praktischen Gebrauch der Sprache Lücken zeige; es sei nicht die Aufgabe der Schule, perfekte Franzosen und Engländer heranzubilden. Nun, zunächst ist logische Schulung Zweck *jedes* Schulunterrichts; am sichersten lässt sich dieselbe n. m. M. durch das Studium der Mathematik, Naturwissenschaften und Geschichte erzielen. Auch die anderen Lehrfächer können an ihrem Teile dazu beitragen, aber der alte Satz, dass gerade das Auswendiglernen von Vokabeln, grammatischen Regeln und Tabellen, sowie die Übersetzungsversuche aus dem Deutschen in die Fremdsprache das hervorragendste Mittel seien, um zu logischem Denken anzuleiten, hat doch wohl bei allen selbständig Denkenden den Kredit verloren und wird auch von den verbissensten Vertretern der alten Richtung kaum noch ernstlich verteidigt.

Wenn nun weiterhin auch zugegeben werden soll, dass die Schule nicht die Aufgabe hat, ihre Zöglinge zu *perfekten* Franzosen und Engländern auszubilden, so stimmen doch die einsichtigen Pädagogen darin überein, dass es Pflicht der Schule ist, der ihr anvertrauten Jugend einen möglichst reichen Schatz nicht theoretischen, sondern für die späteren Lebensaufgaben wirklich brauchbaren Wissens in der betr. Fremdsprache mitzugeben. So verlangt es die Würde des Fachs, so verlangen es die Lehrpläne, so erwartet es — leider meist vergebens — das Elternhaus. Man höre doch nur die stereotypen Klagen ehemaliger Schüler und selbst der Abiturienten unserer höheren Lehranstalten! Sie bedauern durchgehends die lange, kostbare Zeit, welche sie mit Widerwillen auf Aneignung theoretischen und abstrakten Wissens verwenden mussten, ohne es auch nur soweit gebracht zu haben, einen der klassischen Schulschriftsteller ohne Schwierigkeit lesend zu verstehen, geschweige denn sich in der fremden Sprache mündlich und schriftlich annähernd zu verständigen.

Worin aber sind die Gründe für solch bedauerliche Erscheinungen zu suchen? Vielleicht in der Trägheit des Schülers oder in der Unfähigkeit des Lehrers? Gewiss nicht!

Gouin ist dieser Frage näher getreten, und er hat das Problem m. E. gelöst, indem er uns nicht nur die Gründe des Misserfolgs angiebt, sondern auch den Weg zeigt, es ohne Hintansetzung des allgemeinen Bildungswertes auch in wissenschaftlicher und praktischer Hinsicht auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Studiums zu etwas wirklich Tüchtigem zu bringen. Nach Gouin ist die Quelle alles Übels darin zu suchen, dass wir es versäumt haben, die Methode der grossen Lehrmeisterin *Natur* zu studieren.

Und wie verfährt Mutter Natur? Wie lernt ein kleines Kind seine Muttersprache? Man beobachte das Kind, wie es bei einer ihm neuen Wahrnehmung erstaunt dasteht und seine Mutter oder Begleituug sofort um Erklärung angeht, die ihm auch stets in bündiger und treffender Form gegeben wird. Das Kind also sieht die Thätigkeit (den Vorgang, Gegenstand) und *hört* den oder die Laute, durch welche das Wahrgenommene sprachlich zum Ausdruck gebracht wird. Infolge des Interesses nun, welches das Kind an dem *geschauten* Vorgang (der Thätigkeit, der Handlung, dem Ereignis, dem Gegenstande, oder wie die Bezeichnung sein möge) bekundet, prägt sich die *gehörte* sprachliche Benennung, der Laut, seinem Geiste tief ein — beides, Vorgang und Laut, treten in der Vorstellung des Kindes in eine unzertrennliche geistige Verbindung mit einander; mit anderen Worten, beim jedesmaligen Hören des Lautes schweift die kindliche Vorstellung hinüber zu dem Gegenstande (Vorgang u. dgl.), und umgekehrt bei der nachträglichen erneuten Wahrnehmung des Vorganges verbindet das Kind damit unwillkürlich den ihm bereits von früher bekannten Laut, die sprachliche Bezeichnung in seiner Muttersprache. Im weiteren Verlauf der Entwickelung nimmt das Kind komplizierte Vorgänge, die sich aus mehreren Einzelvorgängen zusammensetzen, wahr, und es hört gleichzeitig die sprachlautliche Benennung derselben u. s. w., u. s. w.

Welches ist also das rezeptive Organ, mit dem das Kind seine Sprache erlernt? Ist es etwa das Auge? Weiss das Kind, wenn es den Vorgang zum erstenmale wahrnimmt, wie derselbe in seiner Muttersprache zum Ausdruck gebracht wird? Nein. Würde das Kind in China unter Aufsicht einer Chinesin heran-



wachsen, so würde es den geschauten Vorgang auf chinesisch zum sprachlichen Ausdruck bringen; würde dasselbe Kind von einer Engländerin erzogen, so würde es denselben Vorgang auf englisch ausdrücken, unter einer Französin auf französisch, unter einer Deutschen auf deutsch. Derselbe Vorgang aber präsentiert sich sowohl dem chinesischen, als dem englischen, französischen und deutschen Auge und Beschauer in genau derselben Weise. Hieraus geht klar hervor, dass das Auge keineswegs das vornehmste Organ der Spracherlernung ist. Das Auge hat die Bestimmung, Vorgänge, Farben und Formen, nicht aber Laute wahrzunehmen.

Wer da vermeint, dass eine Sprache nur mittels des Auges und der Hand — d. h. durch Bücher und Schreibübungen — zu lernen und zu lehren sei, der wird nie zum Ziele gelangen, nie Gesprochenes verstehen, sich auch nie sprachrichtig ausdrücken lernen; wäre er auch imstande, lesend zu verstehen und in der Sprache noch so flott und richtig zu schreiben, so ist er doch vollständig unfähig, in der betr. Sprache ein lebendiges Zwiegespräch mit jemand zu führen, d. h. Gesprochenes zu verstehen und sich selbst in Rede und Gegenrede zu bethätigen. Lässt Mutter Natur etwa das Kind lesen oder schreiben, ja selbst sprechen, bevor es einen ansehnlichen Bruchteil der Sprache „im Ohre“ hat, also versteht? Und dennoch ist es nach 6 Monaten imstande, sich in der Sprache, von der es vorher nichts wusste, auszudrücken, mag es ein beschränktes oder ein gewecktes Kind sein.

Wenn somit weder das Auge (der Gesichtssinn), noch die Hand (der Gefühlssinn) das Medium der Spracherlernung ist, was bleibt dann — vom Geschmack und Geruch dürfte billig abzusehen sein — anders übrig als das *Ohr*? *L'*OREILLE *est le premier ministre de l'intelligence,* sagte Gouin (s. 194 der 2. Auflage) schon im Jahre 1880 und früher sehr treffend; und hierin deckt sich seine Auffassung mit der unserer Reformrichtung, die es den Antireformern nicht oft genug wiederholen kann, dass *vom Laute auszugehen* ist und nicht vom geschriebenen Buchstaben! Später erst, nachdem das Ohr die fremden Laute sicher beherrscht, wenn die Sprechorgane dieselben richtig hervorzubringen vermögen, dann erst dürfen als Hülfsmedien das Auge (das Lesen) und die

Hand (das Schreiben) in ihr Recht treten, sie dürfen aber unter keinen Umständen von Anbeginn die Hauptrolle spielen. Wie die Erfahrung lehrt, fällt die Fähigkeit des Lesens und Schreibens in der Fremdsprache dem Lernenden als reife Frucht in den Schoss vom Baume des Hörens und der lautlichen Wiedergabe des Gehörten.

Soviel über den ersten Hauptleitsatz, der an sich zwar nicht ganz neu ist, aber vor der Zeit, wo Gouin sein Werk veröffentlichte (1880), nirgends mit gleicher Überzeugung und Schärfe verfochten wurde.

Der zweite allgemeine Grundsatz des Systems betrifft das Lehren und Lernen mittels der *Anschauung*. Scheinbar bewegt sich Gouin auch hier in altem Geleise. In Wirklichkeit aber unterscheidet sich seine Methode hinsichtlich des Lehrens auf Grund der Anschauung wesentlich von allem Bisherigen. Während Comenius, Basedow, Lehmann, Rossmann-Schmidt u. a. ihr Lehrgebäude auf die direkte bezw. durch Abbildungen vermittelte Anschauung gründen, liegt für Gouin der Urgrund des Gelingens nicht in der mit dem äusseren Auge vermittelten, sondern in der GEISTIGEN *Anschauung*, in der *représentation intérieure*, in der *mental visualization*, dem *mental picture*, dem *seeing in the mind's eye*, wie die Engländer es ausdrücken. Gouin verschmäht also grundsätzlich, Abbildungen zu geben und diese mit fremdsprachlichen Benennungen zu belegen. Der Lernende soll veranlasst werden, *sich selbst* ein *geistiges* Bild von dem in Rede stehenden Gegenstande oder Vorgang zu machen, er soll beim Hören des fremden Lautes sich den Gegenstand oder die Thätigkeit *im Geiste*, vermittelst *des geistigen Auges*, so lebhaft und deutlich vorstellen, als ob er den Gegenstand in der Wirklichkeit oder in einer Abbildung vor sich sähe — kurz, er soll *in der Fremdsprache* DENKEN, ohne sich der Krücke des Deutschen zu bedienen. Diese Forderung ist neu und Gouins ureigenstes geistiges Besitztum; vor ihm hat m. W. niemand die geheimnisvolle Macht dieser Art der *geistigen* Anschauung gewürdigt.

Man kann Gouin nicht unrecht geben, wenn er den landläufigen, besonders den in Frankreich und England seither üblichen Sprachlehrmethoden den Vorwurf macht, sie assoziierten

das geschriebene oder gedruckte Wort der zu erlernenden fremden Sprache mit dem geschriebenen oder gedruckten Worte der Muttersprache des Lernenden, indem der Lernstoff an die Tafel geschrieben werde, oder der Schüler einfach sein Lehrbuch aufschlage. Dem ist allerdings noch vielfach so. Nun aber erscheinen dem Auge des Lernenden Wörter, wie z. B. *house* und *horse*, die sich in der Schrift sehr wenig von einander unterscheiden, so ähnlich, dass er dieselben gerne verwechselt und auf einige Schritte Entfernung keinen Unterschied zwischen ihnen wahrnimmt; sie sind für ihn mehr oder weniger „Druckerschwärze auf Papier", während er unter Zuhilfenahme seiner *geistigen* Vorstellungsfähigkeit den Unterschied zwischen einem *house* und einem vor demselbeu stehenden *horse* sehr deutlich empfindet. Im ersten Falle kommt es auf rein mechanisches Auswendiglernen zweier durch die Schrift zusammengeführten Wörter hinaus, während im Falle der Verbindung des im Geiste geschauten Bildes mit der durchs Ohr wahrgenommenen fremden Bezeichnung desselben das Denkvermögen und Verständnis sich in ganz hervorragender Weise bethätigen und schulen.

Aber, wird man fragen, genügt denn nicht das Beschauen des *wirklichen* Gegenstandes oder, in Ermangelung desselben, sein Abbild? Scheinbar ja, in Wirklichkeit aber ist nach Gouin die direkte Anschauung kein Vorteil: beim Beschauen eines wirklichen oder abgebildeten Gegenstandes oder Vorganges ist der Geist rezeptiv, er ist passiv und nicht aktiv, er bethätigt sich nicht, sondern lässt auf sich einwirken. Wenn die Kinder auf einen ihnen bekannten Gegenstand oder auf ein Bild sehen, so geht das Interesse und Auffällige daran für die meisten Kinder verloren, denn sie haben die meisten Dinge so oft gesehen, dass der Geist davon nicht thätig angeregt werden kann. Bei dem Hervorzaubern eines geistigen Bildes aber muss der Geist seine Kräfte aktiv bethätigen, der Schüler muss *denken*, und in diesem Falle ist die direkte Verknüpfung des Vorgestellten mit dem darauf bezügliehen fremden Laute erreicht, der Schüler wird dahin gebracht, *in der Fremdsprache zu* DENKEN.

Als weiteres Manko der direkten und indirekten Anschauung kommt in Betracht, dass das unendlich grosse und vielseitige

Gebiet, über welches jede Sprache sich erstreckt, nur zu einem geringen Teile für die direkte Anschauung (*in natura* wie im Bilde) zugänglich ist. Mittels der geistigen Anschauung aber kann man sich alles vergegenwärtigen. Man nehme z. B. eine Szene aus dem täglichen Leben, etwa das Umkippen eines nach oben zu schwer belasteten Omnibus. Im Augenblicke des Umkippens sieht man das Unglück in seiner Gesamtheit, ohne sich aller Einzelheiten des Vorgangs bewusst zu werden. Bei nachträglichem Überdenken des Unfalls aber erkennt das geistige Auge alle Zwischenmomente: das allmähliche Umfallen des Wagens, die Angstgesichter und Klagerufe der sich festklammernden Fahrgäste, den Krach, die zertrümmerten Wagenteile, die Wunden und das ihnen entströmende Blut, die am Boden liegenden Pferde, kurz, alles was mit dem Unfall zusammenhängt. Eine photographische Momentaufnahme würde nur ein einzelnes Stadium des Vorgangs wiedergeben, während in der geistigen Vorstellung des Augenzeugen so viele einzelne geistige Bilder entstehen als Einzelmomente auf ihn einwirken. Im Grunde genommen *denken* und *verstehen* wir eben stets in *Bildern* und *Sätzen*, und beim zungenmässigen Hervorbringen unserer Gedanken schwebt uns stets, meist aber unbewusst, im Geiste ein abgeschlossenes Bild vor.

Ein anderes Beispiel: „Der Fischer legt seine Fischgerätschaften an den Rand des Baches, setzt sorgfältig die Angelrute zusammen, versieht die Angel mit einem Köder, wirft die Angelschnur aus, wartet geduldig, bis ein Fisch anbeisst und erfreut sich im stillen unter einem schattigen Strauche seines Sports und der behaglichen schattigen Kühle.“ Diese Schilderung versteht jeder, und warum? Weil die Worte verständlich sind, wird mancher sagen. Allerdings! Doch was heisst hier „verständlich?“ Beim Worte „Fischer“ denkt man nicht an die Buchstaben F-i-s-c-h-e-r, sondern man sieht in der geistigen Vorstellung einen Mann, der fischen geht; man sieht seinen eingedrückten, breitkrämpigen Hut, seine bequeme Kleidung, die Angelrute in seiner Hand, wohl auch seine Gamaschen und den Behälter für seinen Fang. Ferner rufen die Worte „Rand des Baches“ ein geistiges Bild wach: man sieht das Wasser, hört das Murmeln,

sieht das Gras und die Ufergewächse u. s. w. Und weiter, „er legt seine Gerätschaften nieder“: man sieht im Geiste, wie er sich bückt und die Rute, den Korb oder Eimer, das Netz oder was es sei, auf den Rasen legt; man sieht im Geiste, wie er die Angel mit einem „Köder“ versieht, man sieht die Angel, den Wurm, die Fliege; man sieht das „Auswerfen der Angel“.

Dies nun sind alles konkrete Dinge. Wie aber steht es mit den eingestreuten *Abstraktbegriffen?* Nun, er wartet „geduldig“: man sieht seine bequeme, ruhige Haltung; er nimmt sich Zeit, hat keine Eile; „Geduld“ ist das wesentliche Menkmal des echten Fischers; „er erfreut sich im Stillen seines Sportes und der behaglichen schattigen Kühle“; steht nicht die Zufriedenheit und das Gefühl des stillen Genusses und Wohlbehagens auf seiner Stirn geschrieben? Alles dies tritt uns bewusst oder unbewusst ganz unwillkürlich mit photographischer Treue, ja noch lebendiger vor das geistige Auge, sobald wir die Worte vernehmen.

Wie aber, wenn diese nämliche Fischerszene in einer dem Hörer UNBEKANNTEN Sprache geschildert wird? Erscheinen dann auch unmittelbar die verschiedenen Vorstellungsbilder? Natürlich nicht! Es muss also das Streben des Lehrers sein, seinen Schülern diese Bilder thunlichst *ohne Vermittelung der Muttersprache* vor das geistige Auge zu zaubern. Wie das in der Unterrichtspraxis zu erreichen ist, soll unten (im 1. Abschnitt des II. Teiles) ausgeführt werden, wo von der Methode Gouin in der Praxis gehandelt wird.

Mancher könnte vielleicht einwenden, dass viele Leute kein Vorstellungsvermögen besitzen, und dass solchen dieser Grundzug der Methode nicht zu gute kommen werde. Stand doch in einer angesehenen englischen pädagogischen Zeitschrift wörtlich zu lesen: *Not more than one out of every five boys is gifted with imagination!* Wenn dem so wäre, so müssten vier Fünftel der Menschheit Papageien sein, die gedankenlos Sprachlaute lediglich herplapperten. Die Unhaltbarkeit der kühnen Behauptung liegt klar zu Tage. Man höre nur, wie der beschränkteste, ungeschickteste Schüler einen Zwischenfall vom Spielplatze oder irgend ein Erlebnis *aus seiner Interessensphäre* seinen Mitschülern oder Angehörigen zu berichten versteht, und man wird ihm ein ganz beträchtliches Mass an Vorstellungsvermögen nicht absprechen

können: der Bericht wird an drastischer, logisch-chronologischer Darstellung nichts zu wünschen lassen. Die verschiedenen Einzeleindrücke, welche das Ereignis auf den Schüler gemacht hat, sind in seiner Vorstellung photographisch getreu eingegraben, und wenn er erzählt, was er gesehen hat, lässt er die einzelnen Bilder an seinem geistigen Auge vorüberziehen. Und was anders zieht er dabei zu Rate, als sein Vorstellungsvermögen? In gleicher Weise wird derselbe als beschränkt geltende Schüler über jeden anderen *ihm bekannten* und vorstellbaren Vorgang eingehend Rechenschaft geben, so z. B. über die verschiedenen Nebenthätigkeiten, welche in Betracht kommen, wenn er abends zu Bett geht, morgens aufsteht, frühstückt, zur Schule und wieder nach Hause geht, wenn er zu Mittag speist, einen Papierdrachen steigen lässt, radelt oder fischen geht, wenn die Köchin das Mahl bereitet, wenn die Katze eine Maus fängt, wenn ein Gewitter sich entlädt u. s. w.

Hieraus erhellt, dass jeder vernunftbegabte Mensch, sei er klug oder dumm, die Fähigkeit besitzt, sich im Geiste ein Bild von dem zu machen, was in seinem Anschauungsbereiche vorgeht, ferner auch, dass er das Wahrgenommene mit Hilfe dieser Fähigkeit in seiner Muttersprache wiederzugeben vermag; mit anderen Worten, jeder Normalmensch hat *Sprachtalent*, soweit die Sprache in Frage kommt, in welcher er erzogen ist. Und wenn der Mensch diese Naturgabe für *eine* Sprache besitzt, so liegt kein Grund vor, sie ihm für die andern Sprachen abzusprechen. *Wenn diese Gabe in der richtigen Weise zur Geltung gebracht wird, so kann jeder jede Fremdsprache neben seiner eigenen erlernen. — Apprendre à parler* N'IMPORTE QUELLE LANGUE *est chose aussi naturelle et aussi facile à l'enfant qu'à l'oiseau d'appendre à voler* (*L'art d'enseigner*, 2. Aufl., Seite 179/180). Nicht in der mangelhaften Begabung des Schülers, sondern in dem mangelhaften Lehrverfahren sind die Gründe des Misserfolges zu suchen. Daher auch die Abneigung, welche so viele Schüler gegen den Sprachunterricht bekunden; daher die schlechten Zeugnisprädikate über fremdsprachliche Leistungen!

Man nehme also mehr Rücksicht auf den geistigen Standpunkt des Schülers, man biete ihm Stoffe, die in seinem Vorstellungsbereiche liegen, nicht aber abstrakte Dinge, unter denen er sich

nichts denken kann, man lasse die Geisteskräfte, die in ihm schlummern, zur Bethätigung gelangen, kurzum, man räume dem geistigen Anschauungsvermögen die ihm gebührende Stellung im Unterrichte, besonders im fremdsprachlichen, ein, und der Erfolg wird ein überraschender sein: nicht nur wird die zu erlernende Fremdsprache leichter und sicherer erlernt, sondern die *ganze geistige Entwickelung* des Schülers erfährt eine wirksame Förderung, und das ist ja das vornehmste Ziel jedes Unterrichts.

Und wie lässt sich die Bethätigung und Ausbildung des Anschauungs- und Denkvermögens am besten vermitteln? Etwa auf Grund der altgrammatischen, noch jetzt an einer Reihe von Anstalten befolgten Lehrweise? Man schlage doch ein beliebiges der verbreitetsten fremdsprachlichen Lehrbücher auf und lese:

„Das Brot ist gut. Das Haus ist hoch. Der Kaiser Carus wurde im Jahre 284 nach Chr. ermordet. Habe ich unrecht, oder wollen Sie mich täuschen? Auch du, mein Sohn Brutus! rief Cäsar. Vielleicht war Livia unschuldig an dem Tode der Enkel des Augustus. Die Dankbarkeit ist das Gedächtnis des Herzens. Totila und Tejas vermochten nichs gegen Narses, den Nachfolger Belisars. Ist dein Bruder zurückgekehrt? Die Seele ist unsterblich. Folge dem Rate, den er dir giebt. Ich glaube nicht, dass er kommt. Mein Bruder hat einen Vogel. Er hat den Kopf verloren. Die Kuh brüllt. In der Mitte fliesst ein Bach Bist du zufrieden?“ u. s. w., u. s. w. — Wie könnte dieses bunte Gewirr von Begriffen der verschiedensten Art (Brod, Haus, Kaiser Carus, unrecht, Brutus, Cäsar, Livia, Augustus, Dankbarkeit, Gedächtnis, Herz, Totila, Tejas, Narses, Belisar, Bruder, Seele, Rat, glauben, kommen, Vogel, Kopf, Kuh, Mitte, Bach, zufrieden), die in vorstehenden Sätzchen zur Verwendung kommen, auf die Entwickelung des Denkvermögens und folgerichtigen Schliessens oder Urteilens irgendwie fördernd einwirken? Hängen sie doch in keiner Weise inhaltlich mit einander zusammen, vermag der Schüler sich doch beim besten Willen kein geistiges Bild von den 17 Sätzchen in ihrer Gesamtheit zu machen, ist doch von Ursache und Folge oder Wirkung, von logischem und zeitlichem Nacheinander in den Sätzchen keine Spur zu entdecken und der Lernende somit ausser stande, sie seinem Geiste dauernd

einzuverleiben! Wie leicht wird es ihm dagegen, wenn er eine Anzahl Sätzchen lernen soll, die seinem Anschauungskreise entlehnt und nach logisch-chronologischem Prinzip geordnet sind, wie etwa die nachstehenden: „Der Hut hängt am Haken. Ich gehe auf den Haken zu. Ich strecke meine Hand nach dem Hute aus. Ich ergreife den Hut bei der Krempe. Ich nehme den Hut herunter. Ich nehme eine Hutbürste. Ich bürste den Hut. Die Bürste entfernt den Staub. Ich lege die Bürste wieder an ihren Ort. Ich führe den Hut zu meinem Kopfe. Ich setze ihn auf. Ich rücke ihn grade und lasse den Rand los.“ In diesen Sätzchen ist Ordnung, jedes ist die notwendige logisch-chronologische Folge des andern, das Ganze ein in sich abgeschlossener vorstellbarer Vorgang („ich setze meinen Hut auf“), den jeder täglich erlebt. Indem der Schüler den Vorgang schildert, schult er sein Denkvermögen in durchaus logischer Weise, unendlich besser als bei der rein mechanischen Wiederholung der vorgenannten 17 zusammenhanglosen Sätzchen.

Es muss zugestanden werden, dass die neueren Lehrbücher der Reformrichtung auf inhaltlichen Zusammenhang innerhalb der einzelnen Sprachstoffe ernstlich bedacht sind und sorgfältig ausgewählte, in sich abgerundete Stückchen bringen, die zur Schulung des jugendlichen Geistes weit besser geeignet sind, als die der alten Einzelsatzmethode. Aber bei näherem Zusehen findet sich, dass für den Schüler der darin liegende geistige Gewinn — die Förderung des Denkvermögens — nicht allzu bedeutend ist: das Stück wird meist gedächtnismässig eingeprägt und darauf mehr oder weniger mechanisch hergesagt; dass der Schüler dabei an das logisch-chronologische Nacheinander denke, ist so gut wie ausgeschlossen und auch nicht möglich, weil die Stückchen trotz des äusserlich scheinbar bestehenden Zusammenhangs innerlich das Gesetz von Ursache und Folge, von Mittel und Zweck nur selten genügend befolgen, der Vorstellung vielmehr zumuten, Gedankensprünge zu machen. Wer daher das beste Gedächtnis hat, wird das Stück am fliessendsten hersagen, die übrigen aber werden unfehlbar ins Stocken geraten. Anders in unserem Stückchen vom Hutaufsetzen: Hier folgt die Vorstellung den einzelnen Mittelsthätigkeiten mit unerbittlicher Folgerichtigkeit; in

logisch-chronologischem Aufeinander reihen sich dieselben aneinander, ohne einen Gedankensprung zu machen; der Schüler malt sich unwillkürlich die Einzelthätigkeiten im Geiste aus, giebt dieselben mit seinen eigenen Worten wieder, kurz, er bringt seine *Gedanken* sprachlich zum Ausdruck, *übt also sein Denkvermögen in wirksamster, durchaus systematischer Weise.* Auswendiglernen und gedankenloses Herunterleiern des Gelernten ist gänzlich ausgeschlossen.

Fassen wir die Ergebnisse kurz zusammen:

1. Das vornehmste Ziel jedes Schulunterrichts ist — neben unausgesetztem Streben nach Charakterbildung — planmässige Schulung und Entwickelung der in jedem Schüler schlummernden Geisteskräfte zu folgerichtigem Urteilen und Schliessen, d. i. Schulung des Denkvermögens.

2. Dieses Ziel lässt sich nur dann erreichen, wenn die Geisteskräfte des Schülers sich auch wirklich bethätigen können.

3. Eine Bethätigung der Geisteskräfte ist nur an Stoffen möglich, die im Erfahrungs-, Anschauungs- oder Vorstellungsbereich des Zöglings liegen, und von denen er sich ein geistiges Bild machen kann; Abstraktionen, unter denen der Schüler sich auf Grund seines geistigen Standpunkts (noch) nichts denken oder vorstellen kann, sind konkret zu veranschaulichen, andernfalls wird der Zögling zu mechanischem Auswendiglernen und gedächtnismässigem Herleiern des Gelernten gezwungen, ohne sein Denkvermögen irgendwie zu bethätigen.

4. Die Auswahl und die Zufuhr des Lernstoffs dürfen nicht in das Belieben des jeweiligen Lehrers gestellt werden, vielmehr haben sie nach reiflich zu erwägenden, festgeordneten Grundsätzen zu erfolgen, in der Weise, dass die einzelnen zur Verarbeitung gelangenden Vorstellungseinheiten nach dem Gesetze von Ursache und Wirkung (oder Folge) in logisch-chronologischem Nacheinander sich synthetisch zu einem in dem geistigen Auge deutlich vorstellbaren Gesamtbilde vereinigen, das seinerseits — um beim Bilde zu bleiben — ein Stück eines grösseren Gruppenbildes darstellt.

5. Erst der Laut, dann der Buchstabe! Die Darbietung und Verarbeitung des Stoffs hat auf rein mündlichem Wege zu erfolgen. Lesen und Schreiben treten erst nach vollständiger geistiger Besitznahme in ihre Rechte.

2. Abschnitt.

Gouins Ziele und Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts.

Die im vorigen Abschnitt aufgestellten allgemeinen Gesichtspunkte sind beim Unterricht in den Fremdsprachen stets im Auge zu halten; denn erstlich wirkt der Sprachunterricht zu seinem Teile an der Hebung der Geistesentwickelung, des Denk- und Urteilsvermögens, ebenso gut mit, wie jedes andere Unterrichtsfach, und zweitens vermittelt grade er dem Lernenden die Möglichkeit, in die fremde Volksseele zu blicken, die Anschauungen und geistigen Errungenschaften des betreffenden fremden Volkes an der Quelle zu studieren, in ihrer Eigenart zu würdigen und daran seine eigenen Anschauungen nach Möglichkeit zu erweitern und zu vertiefen — gewiss kein nebensächliches Moment für die geistige Entwickelung!

Dass man, um mich volkstümlich auszudrücken, vom Auslande mancherlei lernen, manche wertvolle Anregung und Förderung empfangen kann, wird allgemein zugegeben werden; ebenso dass dies nur dann möglich ist, wenn man in den Geist des betreffenden Volkes einzudringen vermag, was nur denen beschieden ist, die die Sprache desselben verstehen, d. h. solchen, die *positive, praktisch brauchbare Sprachkenntnisse* besitzen. Damit wäre die Bedeutung gründlichen Sprachwissens für die Geisteserziehung zur Genüge dargethan, und die Schule hat die Pflicht, ihren Zöglingen solche ins Leben mitzugeben; aber leider lässt sich nicht verhehlen, dass es ihr bisher mehr auf Zuführung theoretisch-grammatischen Wissens ankam, und dass diejenigen, welche sich eines soliden Sprachwissens rühmen können, diesen seltenen Vorzug meistens nicht der Schule, sondern ihrem eigenen Streben verdanken.

Allerdings ist es nach den bisherigen Methoden, die den amtlichen Lehrplänen gemäss zugestutzt sind, unmöglich, die Schüler in wünschenswerter, fruchtbringender Weise in den Fremdsprachen zu unterweisen. Gouin hat das Verdienst, unbekümmert um alle derartigen Bestimmungen, ein Lehrsystem geschaffen zu haben, welches bezüglich der Anforderungen, die an Förderung der Geistesbildung und an praktisch-theoretische Sprachfertigkeit zu stellen sind, das Mögliche leistet.

Um einer Sprache Herr zu sein, muss man dieselbe in doppelter Hinsicht kennen, in *lexikalischer* und in *grammatischer*. Sehen wir zu, wie Gouin diese beiden Zweige, den fremdsprachlichen Wortschatz und die Grammatik, behandelt.

a) Der Wortschatz.

Während die einen im Erlernen von Einzelwörtern das beste Mittel ersehen, den Wortvorrat zu mehren, wollen andere die Bereicherung aus der Lektüre gezogen wissen. Beides ist mit den Gouinschen Grundsätzen unvereinbar.

Gouin hat die Art und Weise, wie das Kind seine Muttersprache lernt, gründlich studiert und dabei die Erkenntnis gewonnen, dass das Kind die Vorgänge, Thätigkeiten und Gegenstände seiner Umgebung hinsichtlich seiner persönlichen Beziehung zu denselben betrachtet und beurteilt. Ist doch das eigne Ich des Kindes, wie das eines jeden Menschen, der Angelpunkt seines Interesses gegenüber den ihm zum Bewusstsein kommenden äusseren Erscheinungen! Sieht das Kind z. B. einen lachenden Apfel, so regt sich in ihm alsbald sein Ich, nämlich der Wunsch den Apfel zu besitzen und zu essen. Die roten Bäckchen, das runde Ebenmass, der süsse oder sauere Geschmack des Apfels sind es nicht, die das Kind geistig beschäftigen, nein, es ist lediglich das Geniessen desselben. Ähnlich denkt der Erwachsene beim Anblick einer Flasche guten Weines oder irgend eines anderen ihm zusagenden Gegenstandes an den Besitz und Genuss desselben. Die einfache Benennung des Gegenstandes, Vorgangs, oder Begriffs bringt dem Hörer nicht nur dieses vereinzelte Wort zum Bewusstsein, sondern es steigen regelmässig das Prädikat und Subjekt oder Objekt, oder beide zugleich, im Geiste des Hörers mit auf.

Also: *der Mensch denkt nicht in einzelnen Wörtern, sondern in ganzen Sätzen!* Dies trifft sogar schon für das früheste Kindesalter zu: die ersten Sprechversuche des Kindes äussern sich zwar in abgebrochenen Lauten, in kurzen Wörtern oder meist sogar nur in Bruchstücken solcher, und dennoch sind diese Laute dazu bestimmt, einen Gedanken, einen Gefühlszustand, einen Wunsch oder was es sei zum Ausdruck zu bringen. Da dies aber nur in Form eines Satzes geschehen kann, so sind bei jenen Äusserungen des Kindes die fehlenden Satzteile in Gedanken zu ergänzen. Den kindlichen Sprachlauten liegt stets eine abgeschlossene geistige Vorstellung zu Grunde; die Ausdrucksweise ist anfangs naturgemäss unvollkommen, wird sich aber im Laufe der Zeit mehr und mehr vervollständigen. Also noch einmal: *nicht wortweise, sondern satzweise* eignet sich das zwei- bis dreijährige Kind seine Muttersprache an!

Wie aber gäbe es einen Satz ohne das *Verb*? Das Verb hat die Aufgabe, die Thätigkeit des Subjekts und sein Verhältnis zum Objekt anzugeben, es ist der Träger, der Drehpunkt, die Grundlage, die Seele jedes Satzes. Um der noch vielfach verbreiteten irrigen Ansicht entgegenzutreten, dass nicht das Zeitwort, sondern das Substantiv die Grundlage des Satzes sei, bedarf es nur eines Vergleichs zwischen der nachstehenden Kette von Substantiven und derjenigen der entsprechenden Zeitwörter. Das Thema möge sein: „Der Jäger schiesst ein Rebhuhn". Die in Frage kommenden Substantiva sind:

Hund, Kette, Rebhühner, Befehl, Jäger; Rebhühner, Hund; Jäger, Kette, Hühner, Gewehr, Schulter, Huhn, Erde.

Diese Kette von Substantiven giebt keineswegs ein Bild von dem, was der Jäger thut. Anders die folgenden Verben:

sucht, sucht und sucht, thut auf, steht, geht vor; sehen, fürchten sich, fliegen auf, fliegen davon; sieht, ergreift, legt an, zielt, drückt ab, geht los, trifft, fällt.

Keine Frage, dass die Verbenreihe ein viel klareres Vorstellungsbild vermittelt, als die Reihe der zugehörigen Substantive. Vom Verb (Prädikat) aus ist der geistige Übergang zu den Substantiven, den begleitenden Adjektiven und sonstigen Redeteilen ein durchaus naturgemässer, vom Substantiv aus hingegen keines-

wegs. Das zeigt deutlich die obige Substantivreihe. Wenn wir die Verben hören, sehen wir im Geiste nicht nur die betreffende Thätigkeit, sondern auch den Hund, seine Farbe, seine gebückte, regungslose Haltung, das bebaute Ackerfeld, die flüchtigen Rebhühner, ihre Erdfarbe, ihren vorgestreckten Hals, den Jäger etc. etc.; wir hören den Flügelschlag der Tiere, den Knall der Büchse u. s. w., kurz, unsere Vorstellung schafft einen bunten Hintergrund zu dem im Zeitwort verkörperten Gemälde. Über die hervorragende Rolle, welche das Zeitwort im Gedankenaustausch spielt, kann somit kein Zweifel bestehen.

In welcher Form ist demnach der Wortschatz dem Lernenden darzubieten? Die Antwort liegt in vorstehenden Erörterungen: *In Form ganzer Sätze, unter besonderer Hervorhebung des Zeitworts.* Nach den im ersten Abschnitt niedergelegteu Grundsätzen hat die Zuführung der Sätze in logisch-chronologischer Aufeinanderfolge zu geschehen. Um an einem Beispiel zu zeigen, wie dies gemeint ist, soll das Thema „Der Jäger schiesst ein Rebhuhn“, dessen Substantive und Zeitwörter soeben aufgeführt worden sind, ausführlich dargestellt werden. Das Zeitwort „schiesst“ ist der Satzteil, welcher das Endziel der Thätigkeit bezeichnet. Um dieses Endziel zu erreichen, sind eine Reihe von Neben- oder Hülfsthätigkeiten Vorbedingung, wie folgende Sätzchen veranschaulichen:

— Der Hund *sucht*.
Er *sucht und sucht*.
Er *wittert* eine Kette Rebhühner.
Er *thut* eine Kette Rebhühner *auf*.
Er *steht*.
Er *geht* auf Befehl des Jägers *vor*.

— Die Rebhühner *bemerken* (*sehen*) den Hund.
Sie *fürchten sich* vor dem Hunde.
Sie *fliegen auf*.
Sie *fliegen davon*.

— Der Jäger *sieht* die Kette Hühner davonfliegen.
Er *ergreift* sein Gewehr.
Er *legt an* (*führt* das Gewehr zur Schulter).
Er *zielt* und *zielt*.

Er *drückt ab.*
Der Schuss *geht los.*
Die Ladung *trifft* ein Huhn.
Das Huhn *fällt* zur Erde.

Wie man sieht, sind diese Sätzchen eine Analyse des Satzes „Der Jäger schiesst ein Rebhuhn", sie bezeichnen die Hülfs- oder Nebenthätigkeiten, die zur Erreichung des Endziels, des „Schiessens" im allgemeinsten Sinne, unerlässlich sind.

Wird auch nur *eine* der genannten Mittelsthätigkeiten nicht ausgeführt, so wird das Endziel nicht erreicht. Auch zeigen die Sätzchen klar, dass die durch die kursiv gedruckten Zeitwörter bezeichneten Thätigkeiten *logisch und zeitlich unmittelbar aufeinanderfolgen.*

Eine Betrachtung der einzelnen Sätze lehrt, dass jeder eine kleine Erzählung, ein in sich abgerundetes kleines Gemälde bildet. Auch hält sich die Länge jedes Satzes in den durch die Natur gesteckten Grenzen: sie entspricht der Länge eines normalen Atemstromes — ein insofern nicht unwesentliches Moment, als die Klarheit damit stets gewährleistet ist. Über Gebühr lange Sätze sind vom rhetorischen Standpunkte aus schwerfällig und unschön, dabei aber undurchsichtig und vielfach unverständlich. Fürs Ohr ist langatmige Satzverschachtelung schwer zu erfassen: eine ununterbrochene Kette von Tönen kann nimmermehr ein melodisches Ganzes bilden; die Pausen gehören unbedingt dazu. Wollte man den allerdings nicht durchführbaren Versuch machen und das spannendste Buch, das es giebt, in einem Atem, ohne Ruhepausen lesen, so würde das Ohr müde, verwirrt, betäubt, und das Verstehen des Gelesenen vollständig ausgeschlossen sein. Dasselbe gilt vom Auge und den anderen Sinnesorganen: die Leistungsfähigkeit eines jeden Organes hat eben ihre Grenze.

Für den Unterricht ergeben sich aus diesen Beobachtungen zwei sehr wichtige Lehren. Erstlich muss der Satz stets einfach und möglichst kurz sein; das Zeitwort darf eine, auch wohl zwei, selten aber drei Ergänzungen bei sich haben. Daher wird sich jeder Satz in der Regel auf eine einzige Zeile bringen lassen. Diesen Forderungen der Natur wird Gouin in seinen Übungssätzen gerecht. Zweitens darf die Länge eines Übungsstücks („Der Jäger

schiesst ein Rebhuhn“ ist ein solches) eine gewisse Anzahl Sätze nicht überschreiten. Gouin berichtet, dass nach seinen praktischen Unterrichtserfahrungen und nach den Beobachtungen, welche er an Vergils und Homers schönsten Schilderungen gemacht habe, ein Übungsstück nicht weniger als 18, allerhöchstens aber 30 Sätze umfassen dürfe. Er hat gefunden, dass die Schüler bis zum 24. Satze gespannt aufmerkten, vom 25. ab aber unwillkürliche nervöse Unruhe bekundeten. Bei weniger als 18 Sätzen sei der Schüler etwas teilnahmlos, da der Umfang des Stücks im Verhältnis zur Leistungsfähigkeit des Schülers zu gering sei — eine allerdings recht merkwürdige Erklärung das! Die Frage, *wie*, d. h. in welcher Anordnung der Wortschatz dem Schüler zuzuführen sei, dürfte hiermit zur Genüge besprochen sein.

Eine nicht minder wichtige Frage ist die, *was für Wort- und Phrasenmaterial* man dem Lernenden bieten soll, in welchem Umfange und aus welchen Gebieten vorzugsweise. Die fremdsprachliche Unfertigkeit unserer „Abgänglinge“ giebt zu denken: nach jahrelangem Unterricht fehlt es ihnen oft an den einfachsten, alltäglichsten sprachlichen Dingen. So vermisse ich in einem sonst recht tüchtigen und weit verbreiteten französischen Lehrbuch, das auf 3 Jahre berechnet ist, u. a. Wörter wie *oncle*, *tante*, *cousin(e)*, *montre*, *chemin de fer*, *lettre*, *plume*, *encre*, *cahier*, *couteau*, *canif*, *chaise*, *table* und zahlreiche andere französische Benennungen von Dingen, die der Schüler fast täglich vor Augen sieht. Ich bin zwar gewärtig, dass einige Auserlesene mir entgegenhalten, es sei nicht die Aufgabe der Schule, alles zu lehren, die Hauptsache sei die „formale Bildung“ oder wie man das Ding sonst zu nennen belieben mag[1]). Fragt man aber einmal, was mit diesem bequemen, weidlich abgedroschenen Schlagworte gemeint sei, so erhält man selten eine sachliche Antwort; in der Regel bewegt sich der so Gefragte in pädagogischen Gemeinplätzen, und wenn diese nicht recht ziehen wollen, so spielt er als letzten Trumpf zu Gunsten des bisherigen Lehrverfahrens die *Prüfungsbestimmungen* auf, nach denen man sich zu

---

[1]) Wie das Seriensystem dieser Forderung gerecht wird, ist im ersten Abschnitt (Seite 11—18) dargelegt.

richten habe, wenn die Schüler bestehen sollen. Ja, diese Rücksichtnahme auf die amtlichen Bestimmungen ist ein notwendiges Übel, und solange dieselben in der heutigen Gestalt bestehen bleiben, ist es trotz redlichsten Strebens der besten Lehrkräfte ohne Gefährdung des Prüfungserfolges n. m. M. nicht denkbar, den Zöglingen eine ausreichende Vorbildung für die fremdsprachlichen Bedürfnisse der Praxis mitzugeben. Zwar bestimmen die Lehrpläne, es sei auf die sprachlichen Formen, wie sie im täglichen Verkehr üblich sind, im Schulunterricht Rücksicht zu nehmen, die Prüfungsvorschriften aber verzichten auf Erforschung des Wissens auf diesem Gebiete und erklären den Prüfling für reif, wenn er ziemlich fehlerfrei in die und aus der Fremdsprache übersetzen, leidlich lesen und die gestellten grammatischen Fragen beantworten kann. Dem Lehrer sind daher die Flügel gebunden; wenn er es mit seinen Zöglingen gut meint und sie glatt durchs Examen bringen möchte, so muss er bis zu seinem und der Schüler Überdruss Grammatik treiben, Vokabeln lernen, Übersetzungsübungen anstellen lassen und — recht fleissig Fehler anstreichen. Mit den Sprachformen des gesellschaftlichen Verkehrs kann und wird er sich nur ausnahmsweise befassen: es fehlt die Zeit dazu, und in der Prüfung wird ja doch nichts davon verlangt (vgl. § 11, 7 der Prüfungsordnung von 1892).

Die durch die Lehrpläne und die Prüfungsvorschrift veranlasste Unbestimmtheit hinsichtlich des zu verarbeitenden Wortschatzes giebt sich in den Lehrbüchern auf jeder Seite zu erkennen; der eine Verfasser legt das Hauptgewicht auf diesen Sprachkreis, der andere auf jenen, ein dritter auf grammatisch zugestutzte Texte u. s. f. Ein festes System, in welchem alles Wesentliche vorgesehen wäre, ist nirgends zu entdecken, nur wählerisches Nippen und das Bestreben, möglichst vielen etwas Zusagendes zu bringen. Dass bei diesem Streben die Gründlichkeit leiden muss, ist sonnenklar. Kein Wunder daher, dass manche Schüler ausser stande sind, die gewöhnlichsten Redewendungen, wie etwa solche über das Körperbefinden, übers Wetter, über Begrüssung, in der Fremdsprache auszudrücken; die Prüfungsordnung verzichtet eben darauf, und es ist daher ein reiner Zufall, wenn die Wendungen im Lehrbuch berücksichtigt sind.

Lässt sich aber hinsichtlich der gerügten Unebenheiten überhaupt Wandel schaffen und eine systematische Behandlungsweise des Wortschatzes erzielen? Diese Frage ist zu bejahen. Gouin hat den Weg gesucht und gefunden, auf dem eine umfassendere Kenntnis des Wortschatzes der betr. Fremdsprache vermittelt werden kann, und zwar unter beständiger wirksamster Schulung der jedem vernunftbegabten Schüler innewohnenden geistigen Fähigkeiten.

Bei der Sichtung des Wortschatzes einer beliebigen Sprache — derselbe beläuft sich auf einige 30000 Wörter — ergiebt sich, dass ungefähr ein Drittel derselben technische, oder veraltete, oder rein litterarische Wörter sind, die vom Durchschnittsgebildeten niemals gebraucht werden.

Von den dem Gebildeten geläufigen anderen zwei Dritteln wird einem Knaben oder Mädchen von 14 Jahren und den Ungebildeten im günstigsten Falle das eine Drittel bekannt sein, während die beiden anderen Drittel ihnen noch gänzlich fremd und unverständlich sind. Der Wortvorrat eines Schülers von 10 Jahren wird naturgemäss noch weit geringer sein und kaum 6000 Wörter betragen; dieser letztere Sprachschatz befähigt das 10jährige Kind, sich über alle Vorkommnisse des täglichen Lebens zu verständigen; für den täglichen Bedarf wird auch der Gebildete mit 6000 Wörtern auskommen, so dass man diese Zahl als den Grundstock für den sprachlichen Alltagsverkehr bezeichnen kann. Auf Grund dieser Ergebnisse lässt Gouin den Sprachunterricht in *drei Kurse* zerfallen, von denen *jeder* bei 4 Stunden die Woche in einem Jahre beendet sein soll. Der *erste Jahreskursus* ist für 10—14-jährige Schüler berechnet und hat den sprachlichen Grundstock des täglichen Verkehrslebens zu vermitteln. Im *zweiten Jahreskursus* ist dann das früher Gelernte zu vertiefen und zu vervollständigen, bis der Wortvorrat eines Durchschnittsgebildeten erworben ist. Auf Grund der im ersten Jahre gewonnenen Sprachfertigkeit haben Lehrer und Schüler beim Unterricht sich ausschliesslich der Fremdsprache zu bedienen. Der *dritte Jahreskursus* setzt dem sprachlichen Wissen und Können die Krone auf, indem alles noch fehlende, fachwissenschaftliches und hochlitterarisches, Sprachmaterial verarbeitet wird. Wie man sieht, bezwecken die 3 Jahreskurse eine Erweiterung

des Sprachwissens nach Art dreier sich konzentrisch erweiternden Kreise. Als das geeignetste Schüleralter wird für die drei Kurse das 10., 14. bzw. 21. Lebensjahr bezeichnet.

Eine genauere Betrachtung des sprachlichen Grundstocks lehrt, dass sich hier zwei grosse Gruppen von Wörtern unterscheiden lassen: die eine Gruppe begreift diejenigen Wörter in sich, welche sich mit den Erscheinungen der Aussenwelt, dem *non ego*, befassen; solche Wörter sind *Haus*, *Tisch*, *Stuhl*, *Strasse*, *Schmiede* u. s. w.; die andere Gruppe enthält alle diejenigen Wörter, welche das *ego*, das Geistesleben betreffen, wie es in Gefühlen, Urteilen und Erwägungen bezüglich der Erscheinungen der Aussenwelt zum Ausdruck kommt, so z. B. *hoffen*, *fürchten*, *Ärger*, *Schmerz*, *denken*, *glauben*, *meinen*, *Ansicht* u. a. m. Die erstere Gruppe kann man die *objektive Sprache* nennen, da sie äussere Gegenstände oder Vorgänge, die mit solchen Gegenständen verknüpft sind, behandelt. Die zweite Gruppe wird mit Rücksicht auf die Rolle, welche das *ego*, der Geist des Beschauers darin spielt, als *subjektive Sprache* treffend bezeichnet.

Gehen wir auf die *objektive Sprache* etwas näher ein, so finden wir innerhalb ihres Bereichs wiederum eine Reihe von kleineren Gruppen *(séries)*; die Wörter *Schmied*, *Eisen*, *Hammer*, *Ambos*, *rotglühend*, *hämmern*, *schmieden*, *Hufeisen* u. s. w. gehören zur Serie „der Schmied"; andere, wie *Schiff*, *Segel*, *Wind*, *Steuerruder*, *Riemen*, *Netz*, *auswerfen*, *Fisch*, *fangen* u. v. a. bilden einen Bestandteil der Serie „der Fischer"; wieder andere, wie *Jäger*, *Gewehr*, *schiessen*, *jagen*, *Jagdhund*, *Rebhuhn*, *Hase*, *Hirsch*, *zielen*, *treffen* u. a. m. fallen unter die Serie „der Jäger". Und so wird weiter zu gruppieren sein, bis der gesamte Bestand der objektiven Sprache in natürlicher, psychologischer Weise eingereiht ist. Einige Wörter werden sich in mehreren Serien wiederfinden, die meisten aber nur an einer einzigen Stelle ihren richtigen Platz haben.

Die obigen drei kleineren Gruppen oder Spezialserien fallen unter gewisse Generalserien. Gouin unterscheidet fünf solcher *Generalserien*, die den gesamten objektiven Sprachbestand enthalten sollen; es sind:

1. Generalserie, DAS HAUSWESEN, mit folgenden *Spezialserien*: Ortsbewegung, Kleidung, Wasser, Feuer, Ernährung, Heizung; die

gewöhnlichen Arbeiten im Haushalt; Hühnerhof, Stall, Gemüsegarten.

2. Generalserie, DIE GESELLSCHAFT, mit den *Spezialserien:* Stellung und Thätigkeiten des Menschen in der Gesellschaft, verschiedene Phasen des Lebens; Schule; Kirche, Kriegsdienst, Spiele, Feste; Krankheiten.
3. Generalserie, IN DER FREIEN NATUR, mit folgenden *Spezialserien*: Schäfer, Jäger, Fischer, Schnitter, Pflüger, Müller, Bäcker; Wiesen, Obstgarten, Weinberg, Garten, Wald und Gewerbe, die mit dem Ackerbau verknüpft sind.
4. Generalserie, HANDWERK, mit den *Spezialserien*: Schneider, Schuster, Hutmacher und andere Handwerke und Industrien, die sich auf die Kleidung beziehen; Tischler, Bauschreiner, Schlosser, Maurer und andere auf das Bauhandwerk bezügliche Gewerbe und Industrien.
5. Generalserie, WISSENSCHAFT, mit den *Spezialserien*: Elemente und Naturkräfte; Mineralien; Pflanzen; Tiere; Raubtiere, Säugetiere, Haustiere, Nagetiere; Landvögel (Raub-, Kletter-, Singvögel); Wasservögel; Fische; Amphibien; Reptilien; Insekten etc. etc.

Jede Spezialserie umfasst nach Gouin einige 50 Übungsstücke (*thèmes, exercices*), wie wir oben eines angeführt haben („Der Jäger schiesst ein Rebhuhn"). Dass jedes Übungsstück 18—30 Sätze enthält, wurde bereits erwähnt. Der ganze verfügbare Wortschatz der objektiven Sprache lässt sich demnach bei der Annahme von 50 Spezialserien in rund $50 \times 50 = 2500$ Übungsstücken oder $50 \times 50 \times 20 = 50000$ Sätzen unterbringen; so meint Gouin. Seine Londoner Jünger halten dafür, dass Gouin übertrieben hoch gerechnet habe; sie glauben die ganze objektive Sprache in 500 Übungsstücken vorführen zu können, obgleich sie ein abschliessendes Urteil erst fällen wollen, wenn sie die Aufstellung ihrer Serien beendet haben. Sollte die Londoner Schule recht behalten — was etwas zweifelhaft erscheinen muss — so würde der Studiengang nach den Londoner Serien hinsichtlich seiner Länge nur ein Fünftel des von Gouin selbst gegebenen betragen — eine ganz hervorragende Kürzung! Dass die Londoner alles aufbieten, das Beste zu leisten, dafür bürgt der bewunderns-

wert praktische Sinn und die tiefgehende Sachkenntnis des Gouinschülers Victor Bétis.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Geistesthätigkeit des Menschen sich nicht ausschliesslich darauf beschränkt, die Erscheinungen und Vorkommnisse in der ihn umgebenden Aussenwelt zu registrieren oder zu beobachten. Nein, der Mensch beschäftigt sich auch im Geiste damit, würdigt sie, ist mit diesem einverstanden, mit jenem nicht, billigt dieses, missbilligt jenes, glaubt das eine, bezweifelt das andere; kurz, die Formeln für den Ausdruck unserer Geistesthätigkeit, unserer Gefühle und Urteile bilden einen ganz beträchtlichen Bestandteil unseres Sprachgewebes; sie entsprechen etwa dem Mörtel, der die Bausteine zusammenhält. Ohne diese Formeln — Gouin nennt sie bekanntlich die *subjektive Sprache*, auch die *Relativ- oder Verbindungsphrasen* — wäre der Besitz der objektiven Sprache etwas Halbes. Gouin hat sehr lange hin und her geforscht und überlegt, bis er die Frage, wie die relativen Redewendungen in ein festes System zu bringen seien, als gelöst erachten konnte. Die ausführlichsten Wörterbücher und eine Reihe klassischer Meisterwerke hat er daraufhin ausgezogen und nicht weniger als 60 000 solcher Phrasen gesammelt. Es ist ihm schliesslich gelungen, diese Riesenmenge auf bestimmte Gruppen zurückzuführen und mit den Serien über die objektive Sprache in Beziehung zu setzen, daher die Benennung „Relativ“-oder Verbindungsphrasen. Im Verlauf seiner Forschungen fand Gouin, dass diese Zwischenphrasen zunächst in zwei grosse Hauptgattungen zerfallen. Die Vertreter der einen Gattung sind vollkommen in sich abgeschlossene Sätze, welche ein bestimmtes Urteil fällen oder bestätigen, so z. B. „das ist wahr; ganz recht so; ich bin zufrieden; du hast deine Sache gut gemacht“ u. dgl. Solche Sätze nennt Gouin *absolute* Relativphrasen.

Die andere Gattung umfasst die sog. *enklitischen* Relativphrasen, worunter Hauptsätze zu verstehen sind, die ohne einen untergeordneten Nebensatz keinen befriedigenden Abschluss haben; sie „lehnen“ sich sozusagen „an“ den sprachlichen Ausdruck eines zweiten Faktums, das als notwendige Ergänzung zu erwarten ist. Die Verbindung dieser beiden in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis stehenden Teile ergiebt ein Satzgefüge, welches

Gouin als Modalphrase bezeichnet (s. 392 franz. Ausgabe, s. 281 engl. Ausgabe). Die *enklitischen* Relativphrasen sind stets unvollendete Ausdrücke der Willensäusserung, des Meinens, des Fühlens, des Sich-Bestrebens und dgl., sie spiegeln die sämtlichen Geistesthätigkeiten wieder. Der erste Teil folgender Beispiele ist jedesmal ein derartiger enklitischer Relativsatz: „Ich hoffe, du kannst die Zeitwörter wiederholen; es thut mir leid zu sehen, dass du einen Fehler gemacht hast; versuche, die Schwierigkeit zu überwinden; es ist deine Pflicht, deutlich zu sprechen; wenn du einen Fehler machst, so lass dich dadurch nicht beirren; dein Gedächtnis wird täglich besser“ und dgl.

Um die zahlreichen Verbindungsphrasen in ein geordnetes System zu bringen, geht Gouin von folgenden psychologischen Erwägungen aus: Jede Geistesthätigkeit macht mehrere Entwickelungsstufen, Phasen oder Zustände durch. Glaube, Gewissheit, Ungewissheit, Zweifel, Hoffnung u. a. sind z. B. verschiedene Zustände der Geistesthätigkeit „meinen“; ebenso lässt sich die geistige Thätigkeit des „Wollens“ in mehrere Zustände oder Regungen zerlegen, wie in Liebe, Hass, Wunsch, Widerwillen, Entschluss u. s. w. Gouin nimmt zwölf solcher Geistes- oder Seelenthätigkeiten an und räumt jeder derselben zwanzig verschiedene Zustände oder Schattierungen ein, was nach seiner Meinung eine übertrieben grosse Anzahl sei; hierdurch würden sich die enklitischen Verbindungsphrasen auf $12 \times 20 = 240$ belaufen, von denen die übrigen nur gleichbedeutende Abarten sind. Dem 5jährigen Kinde stehen kaum 200 solcher Phrasen zu Gebote, und es kann sich mit ihrer Hülfe doch vollkommen klar ausdrücken. In Vergils Äneide kommen keine 300 verschiedene enklitische Phrasen vor, ein Beweis dafür, dass man sich mit den besagten 240 ohne Mühe verständigen kann.

Die Aneignung vollzieht sich geradezu spielend, wenn die Phrasen auf die einzelnen objektiven Übungsstücke so verteilt werden, dass zwischen den objektiven und subjektiven (relativen) Sätzen eine geistige Beziehung besteht. Die praktische Zuführung wird im zweiten Teil an einer ausgeführten Lehrstunde gelegentlich veranschaulicht [1]).

[1]) In Gouin's Bändchen *Phrases relatives* (1896, 2 fr. 50) sind über 4000 solcher Phrasen in alphabetischer Anordnung zusammengestellt.

Mit der Zuführung der objektiven und subjektiven Sprache aber ist es noch nicht genug. Aus der Verbindung beider entsteht nämlich eine Ausdrucksweise, deren wir uns in gewöhnlicher und besonders in gewählter Rede auf Schritt und Tritt bedienen, vielfach allerdings ohne uns dessen bewusst zu werden; es ist die *bildliche Sprache* oder figürliche Ausdrucksweise (*langage figuré*). Eine neue Sprache mit einem neuen Wortschatz ist es nicht, sondern die objektiven Sprachformen werden in den Dienst der Abstraktbegriffe gestellt und vermitteln auf diese Weise eine Art Vorstellbarkeit der letzteren. „Im Schlamme versinken" ist objektive Ausdrucksweise, „im Laster versinken" figürliche. An sich sind alle Abstraktbegriffe ohne äusserlich wahrnehmbare Form; man kann sich erst dann ein Bild davon machen, wenn sie zu den Erscheinungen der Aussenwelt in Beziehung treten, was durch direkte Einwirkung auf die Aussenwelt oder durch symbolische Verbindung mit Sprachformen der letzteren zu geschehen pflegt.

Aus der Betrachtung des bildlichen Ausdrucks „ein eingewurzeltes Übel ausrotten" ergiebt sich z. B. folgendes: Erstens enthält der Ausdruck einen Abstraktbegriff, ausgedrückt durch das Wort „Übel"; zweitens ist dem Ausdruck ein durch das Adjektiv „eingewurzelt" und durch das Verb „ausrotten" zur Genüge angedeutetes, wenn auch nicht genanntes, Sinnbild des Übels, das „Unkraut" zu erkennen; drittens findet ein geheimer, geistiger Vergleich zwischen dem Abstraktbegriff „Übel" und dem konkreten Symbol „Unkraut" statt; endlich wird der Abstraktbegriff mit dem konkreten Sinnbild stillschweigend identifiziert.

Wie nun soll man den Schüler mit diesem wichtigen Teile des Sprachbestandes bekannt machen? Soll man die Zuführung der bildlichen Redeformen dem zufälligen Vorkommen überlassen, oder lassen sie sich unter gemeinschaftlichen Gesichtspunkten vereinigen und nach methodischem Plane dem Schüler zuführen? Diese schwierige Frage hat Gouin glänzend gelöst. Er kommt zunächst zu dem Satze, dass die Bildersprache erst dann Gegenstand der Unterweisung sein dürfe, wenn die objektive Sprache erlernt sei; auf die letztere sei die bildliche Ausdrucksform aufzupfropfen.

Soll also der Schüler den angezogenen bildlichen Ausdruck „ein eingewurzeltes Übel ausrotten“ verstehen, so muss er vorerst die Bedeutung von „ausrotten“ kennen, er muss sich somit die objektive Serie von der Pflanze und ihren Schicksalen schon zu eigen gemacht haben. In gleicher Weise wird der Sinn der übrigen bildlichen Redeformen erst klar, wenn die denselben zu Grunde liegende symbolische Thätigkeit aus dem Studium der betreffenden objektiven Serien bereits bekannt ist.

Auf Grund dieser Erkenntnis ist ferner für eine planmässige Verabfolgung der bildlichen Sprachformen Sorge zu tragen. Hierzu bedarf es vor allem einer sachgemässen Gruppierung, die in folgender Weise zu erreichen ist: Das gesamte Material der bildlichen Sprache wird mit Hilfe eines beliebigen Wörterbuchs gesammelt. Das sich so ergebende Verzeichnis der Abstraktbegriffe wird inhaltlich in Gruppen geteilt; unter der Überschrift „Tugend“ werden z. B. alle guten Eigenschaften, unter dem Kopfe „Laster“ alle schlechten zusammengestellt u. s. w. Da die Zahl der allgemeinen Abstraktbegriffe verhältnismässig klein ist, so werden sich sicherlich nicht mehr als fünfzig Gruppen ergeben. Zu diesen fünfzig allgemeinen Gruppen sind die einschlägigen symbolischen Ausdrücke aufzusuchen, deren es für jede Gruppe mehrere geben wird; ein ausführliches Wörterbuch wird die gebräuchlicheren sinnbildlichen Wendungen, die mit dem Abstraktbegriffe gebildet sind, aufführen. Der Begriff „Laster“ liefert u. a. folgende bildlichen Ausdrücke: „In ein Laster verfallen, im Laster versinken, im Laster versumpfen, im Laster untergehen, sich ins Laster stürzen, sich dem Laster ergeben, sich im Laster wälzen, dem Laster fröhnen, das Laster fliehen, ein Laster ablegen, ein Laster ausrotten, dem Laster entsagen“ u. a. m. Greifen wir aus dieser Gruppe zwei beliebige Redensarten, etwa „sich ins Laster stürzen“ und „ein Laster ausrotten“ heraus. Die Verben „sich stürzen“ und „ausrotten“ deuten an, dass die volkstümliche Vorstellung das Laster bald in Form eines Abgrundes oder Sumpfes, bald in Gestalt eines schädlichen oder giftigen Gewächses versinnbildlicht. Dem ersteren Sinnbilde sind zweifelsohne die folgenden Ausdrücke entlehnt: „In ein Laster verfallen, sich ins Laster stürzen, sich im Laster wälzen, im Laster versinken (bezw.

versumpfen), im Laster untergehen“ u. ähnl. Das Sinnbild des schädlichen Gewächses liefert folgende Metaphern: „ein Laster ausrotten, ein Laster verpflanzen, das Laster keimt, das Laster fasst Wurzel, das Laster wuchert weiter, das Laster treibt Blüten“ u. s. w. Die demselben konkreten Sinnbild entlehnten metaphorischen Redensarten sind zu ordnen, und es entsteht daraus ein *metaphorisches Übungsstück.* Im vorliegenden Falle haben wir zwei solcher Übungsstücke, eines im Anschluss an den Abgrund oder Sumpf, das zweite im Anschluss an die schädliche Pflanze; es giebt ihrer indes ebensoviele, als konkrete Symbole für das Wort „Laster“ vorhanden sind. Statt des Wortes „Laster“ kann weiterhin ein zu derselben Gruppe gehöriges sinnverwandtes Abstraktum, etwa „Schlechtigkeit“, „Verkommenheit“, „Liederlichkeit“ und ähnl. eingesetzt werden.

Da nun das Studium dieser metaphorischen Übungsstücke an und für sich eine trockene und wenig fruchtbringende Arbeit sein würde, so wäre ein Mittel zu ersinnen, sie in der Weise, wie es im Alltagsleben geschieht, *mit der objektiven Sprache zu verknüpfen.* Dieses Mittel hat Gouin ebenfalls gefunden und zwar an der Hand nachstehender Erwägungen.

Wenn wir in der Serie vom Vogel das Übungsstück vornehmen, in welchem die Alten ihre Jungen aus ihrem Schnabel füttern, so erweckt das in jedem von uns die abstrakten Vorstellungen von „Liebe“, „Zärtlichkeit“, „Treue“, „Fürsorge“ u. dgl. Und in gleicher Weise ruft jede andere konkrete Thätigkeit abstrakte Vorstellungen bestimmter Art wach. *Eine* dieser Abstraktvorstellungen ist die *herrschende Vorstellung* und spielt als solche die Hauptrolle. Diese herrschende Vorstellung nun ist es, welche das Bindeglied zwischen der objektiven und der metaphorischen Ausdrucksweise bildet. Drum konstruieren wir unser metaphorisches Übungsstück im Anschluss an die leitende Abstraktvorstellung des betr. objektiven Stückes und fügen das erstere dem letzteren als Anhang bei. Dass hierdurch das objektive Übungsstück in seiner Wirkung geschädigt würde, ist ausgeschlossen; im Gegenteil, dasselbe wird durch das angefügte metaphorische Seitenstück illustriert, vertieft, befestigt. Das letztere ist für das erstere, was das Salz für die Speise und was die Hefe für den Brotteig ist.

Näher auf die Gruppierung der figürlichen Redeformen einzugehen, ist hier nicht der Ort; die Serienbändchen Gouins und seiner Nachahmer in England werden alles Weitere zeigen.

Noch eins jedoch bedarf kurzer Erwähnung, da es die Umsicht und Gründlichkeit, womit Gouin bei der Zuführung des Wortschatzes vorgeht, hell beleuchtet. Wie konnte es Gouin, diesem scharfen Denker und Beobachter der menschlichen Natur, entgehen, dass der Mensch einer bestimmten Gattung von Sprachstoffen ganz besonders häufig bedarf? Es sind dies Stoffe, die er in seiner Muttersprache tagtäglich an sein Ohr klingen hört und selbst auch praktisch oder in Gedanken anwendet. Um den Lernenden auch in dieser Hinsicht auf einem der natürlichen Spracherlernung möglichst parallel laufenden Wege zu führen, um ihn nicht hinzuhalten, bis die fragl. Stoffe in den Serien der objektiven, subjektiven oder figürlichen Sprachreihen vorkommen, widmet Gouin nach Erledigung der ersten fünf objektiven Übungsstücke die ersten fünf bis zehn Minuten (das von ihm sogenannte „Vorspiel") jeder Lehrstunde den sog. *fliegenden Serien*. Diese behandeln zweierlei, nämlich: 1. die *Begrüssung*, 2. das *Wetter*, zwei Gebiete, auf die jeder Mensch in seiner Muttersprache auf Schritt und Tritt geführt wird. Von den *Begrüssungsformeln* verabfolgt Gouin dem Lernenden in jeder Stunde eine neue, während der Schüler die neue Grussformel mit einer der bereits erlernten Formeln erwidert. Die *Wetterphrasen* betreffen den jeweiligen Zustand der Atmosphäre. Überall, zu Hause wie draussen, beschäftigt sich jeder Mensch unwillkürlich, wenn auch oft nur in Gedanken mit den Eindrücken, welche die Naturerscheinungen, das Wetter und die Atmosphäre überhaupt, auf ihn ausüben. Wenn Regen und Hagel gegen die Fensterscheiben prasseln, wenn der Sturm heult, die Blitze zucken, der Donner grollt, die Sonnenstrahlen in sein Zimmer fallen, wenn die Sterne und der Mond scheinen, wenn die Kälte die Flüsse zum Stehen bringt, wenn der Schnee die Erde bedeckt, wenn die Bäume grünen und blühen, wenn die Insekten summen u. s. w., u. s. w. — immer wird der Normalmensch sich mit diesen jeweiligen Erscheinungen in der Natur beschäftigen, d. h. er wird „fliegende Serien" bilden Die hier

in Betracht kommenden Wendungen und Ausdrücke lassen sich aber naturgemässer und sicherer nicht vermitteln, als auf die von Gouin ersonnene Art, nämlich unter direkter Bezugnahme auf die Wirklichkeit. Das „Vorspiel" der „fliegenden Serien" ist daher als ein treffliches, durchaus naturgemässes Mittel zur Spracherlernung von ganz hervorragendem Werte.

Hiermit wäre der gesamte Wortbestand einer jeden Sprache, der objektive, der subjektive und der figürliche, in logischer und naturgemässer Weise in ein geregeltes System gebracht. Dass der gesamte Sprachschatz in den sich konzentrisch erweiternden drei einjährigen Kursen zur Verwendung gelangen kann und gelangt — vorausgesetzt natürlich, dass streng nach den Gouinschen Grundsätzen gearbeitet wird! — ist schwer zu leugnen. Zum Beweise dafür, dass der gesamte lebende Wortbestand behandelt wird, sei noch angeführt, dass Gouin nach Anfertigung jedes seiner Übungsstücke die in demselben verwendeten Vokabeln der Reihe nach in seinem Handwörterbuch durchgestrichen hat, und dass nach Fertigstellnng seiner sämtlichen Übungsstücke auch sämtliche Vokabeln des Wörterbuches durchgestrichen waren. Mehr kann man wohl nicht verlangen!

Nachdem die Serienstücke verarbeitet sind, *kann* zum Studium *itterarischer Meisterwerke* kleineren und grösseren Umfangs übergegangen werden.

Jede litterarische Leistung besteht aus einer Kette von Vorstellungen, die der Verfasser nach eigener Logik aneinandergereiht hat. Jede dieser Vorstellungen zerfällt ihrerseits in eine Reihe von einzelnen Satzganzen. Somit ist jede litterarische Darstellung in mehrere Teile zerlegbar; jeder dieser Teile ist von bestimmter Länge und bringt die Entwickelung einer ganz bestimmten Vorstellung zum Ausdruck. Jede litterarische Schöpfung kann daher nach Art der oben behandelten Sprachserien behandelt werden, und die Verarbeitung eines Buchs Vergil oder Homer, eines Kapitels Herodot oder Tacitus wird dem Schüler keine grössere Mühe verursachen, wie es die Serie vom Landmann, von der Pflanze oder vom Insekt gethan hat.

Die Anordnung der litterarischen Serienstücke hat durchaus jener der objektiven Sprache zu entsprechen. Ein Buch Vergil wird z. B. durchschnittlich eine Serie von 70 Stücken zu je 22—30 Sätzen ergeben; ein Buch Homer zerfällt in 35—40 Stücke, Horazens Verskunst zählt ihrer 36.

Gouin hat die meisten antiken Klassiker in dieser Weise behandelt, in lithographierten Umschriften festgelegt und so mit seinen Schülern verarbeitet. Diese Umschriften halten sich streng an den Ausdruck und die Konstruktion des Autors; die einzige Abweichung der Gouinschen Umschriften von den Originalen besteht in der Zeilenlänge, die Gouin nach pädagogischen Gesichtspunkten eingerichtet hat, insofern jeder einfache Satz eine Zeile für sich bildet. So bietet Gouin die La Fontainesche Fabel *Le lion et le moucheron* (II 9) (in der 2. französischen Ausgabe[1] S. 428 f., in der englischen S. 392 f.) in folgender Gestaltung, die vom Original nur hinsichtlich der Zeilenzahl und -länge abweicht:

LE LION ET LE MOUCHERON (*La Fontaine*).

1. L'OUTRAGE ET LE DUEL.

— *Va-t'en, chétif insecte, excrément de la terre!*	*va-t'en*
C'est en ces mots que le lion parlait un jour au	*parlait*
L'autre lui déclara la guerre: (*moucheron.*	*déclara*
Penses-tu, lui dit-il,	*penses-tu*
que ton titre de roi me fasse peur	*fasse peur*
ni me soucie?	*soucie*
Un bœuf est plus puissant que toi;	*est puissant*
je le mène à ma fantaisie.	*mène*
— *A peine il achevait ces mots,*	*achevait*
que lui-même il sonna la charge,	*sonna*
fut le trompette et le héros.	*fut trompette*
Dans l'abord il se met au large;	*se met*
puis prend son temps,	*prend*
fond sur le cou du lion,	*fond*
qu'il rend presque fou.	*rend fou*
Le quadrupède écume,	*écume*

[1] Die irrtümliche Numerierung und Überschrift des 2. Stücks (Gouin, S. 429), sowie einige typographische Unebenheiten in Gouins 2. Auflage sind hier ausgemerzt.

et son œil étincelle;	*étincelle*
il rugit.	*rugit*
On se cache,	*se cache*
on tremble à l'environ;	*tremble*
et cette alarme universelle est l'ouvrage d'un moucheron.	*est l'ouvrage*
— Un avorton de mouche en cent lieux le harcelle,	*harcelle*
tantôt pique l'échine et tantôt le museau,	*pique*
tantôt entre au fond du naseau.	*entre*
La rage alors se trouve à son faîte montée.	*montée*

*
*   *

2. TRIOMPHE ET RUINE.

— L'invisible ennemi triomphe,	*triomphe*
et rit de voir	*rit*
qu'il n'est ni griffe ni dent en la bête irritée	*n'est griffe*
qui de la mettre en sang ne fasse son devoir.	*mettre en sang*
Le malheureux lion se déchire lui-même,	*se déchire*
fait résonner sa queue à l'entour de ses flancs,	*résonner*
bat l'air qui n'en peut mais;	*bat peut*
et sa fureur extrême le fatigue,	*fatigue*
l'abat:	*abat*
le voilà sur les dents.	*voilà*
— L'insecte du combat se retire avec gloire;	*se retire*
comme il sonna la charge,	*sonna*
il sonne la victoire,	*sonne*
va partout l'annoncer,	*annoncer*
et rencontre en chemin l'embuscade d'une araignée;	*rencontre*
il y rencontre aussi sa fin.	*rencontre*
— Quelle chose par là nous peut être enseignée?	*enseignée*
J'en vois deux:	*vois*
dont l'une est que	*l'une est*
entre nos ennemis les plus à craindre sont sou-	*à craindre*
l'autre, que (vent les plus petits;	*l'autre est*
aux grands périls tel a pu se soustraire	*se soustraire*
qui périt pour la moindre affaire.	*périt.*

Die Art und Weise der Verarbeitung dieser beiden litterarischen Serienstücke wird im II. Teile (*Die Methode Gouin in der Praxis*) behandelt werden.

b) Die Grammatik.

Allgemeines.

Nach den bisherigen Darlegungen könnte es scheinen, als ob die Grammatik von der Methode Gouin ganz und gar vernachlässigt würde. In mehreren französischen und englischen Aufsätzen wird eine solche Nichtachtung der Grammatik dem Erfinder der Methode grade heraus zum Vorwurf gemacht, aber ganz mit Unrecht. Gouin ist keineswegs Antigrammatiker, er giebt vielmehr offen zu, dass grammatische Unterweisung nötig sei, stellt aber (2. Aufl., S. 300) fest, dass der *bisherige* grammatische Lehrbetrieb sich für die sprachliche Entwickelung nicht nur *nutzlos*, sondern sogar *schädlich* erweise. Nach seiner Meinung ist der Unterricht in der Grammatik nicht abzuschaffen, sondern *umzugestalten*.

Doch warum wirft Gouin das bisherige grammatische Lehrverfahren als nutzlos, ja als schädlich über Bord? Nun, auf Grund des leitenden Charakterzuges seiner Methode, dass jede Abstraktion zu meiden und stets nur Vorstellbares zu lehren sei. Bisher ist dieser Forderung nicht genügend Rechnung getragen worden. So lehren die altehrwürdigen konservativen Vertreter der klassisch-grammatistischen Richtung: „Eine Sprache lernen heisst Wörter lernen und Sätze damit bilden; nun aber beruht das Bilden von Sätzen auf der Befolgung gewisser Regeln der Grammatik; folglich müssen vor allem diese Regeln studiert werden.“ Weniger einseitig ist das Verfahren unserer neueren Reformer, die zuerst möglichst wenig Grammatisches und dafür um so mehr zusammenhängenden Sprachstoff mit anzuschliessenden Sprechübungen fordern; unter Anlehnung an den Sprachstoff wollen sie die Grammatik in kleinen Gaben induktiv zuführen und durch allerhand schriftliche und mündliche Uebungen befestigen, immerhin jedoch auf Grund des herkömmlichen grammatischen Einteilungs- und Lehrprinzips. Zwar kommt das Verfahren dieser neueren Richtung den Anschauungen Gouins schon ein klein wenig näher, aber es geht nicht im entferntesten in ihnen auf.

Gouin ist ein geschworener Feind alles dessen, was auch nur einen Schein des Abstrakten an sich hat. Drum verwirft er mechanisches Wörterlernen, Deklinieren, Konjugieren, Hersagen vorgedruckter Paradigmen und syntaktischer Regeln, da das alles für ihn abstrakte Dinge sind. Er verlangt, dass der Lernende nicht an abstrakten *Wörtern*, sondern an *Gedankenverbindungen* mit einem *konkreten*, *vorstellbaren*, für das geistige Auge deutlich wahrnehmbaren Untergrund, also an *Sätzen* der *objektiven* Sprachserien, zur Erkenntnis und Beherrschung der grammatischen Erscheinungen geführt werde. Sehen wir zu, in welcher Weise Gouin seiner Forderung selbst gerecht wird.

Für ihn zerfällt die grammatische Unterweisung in drei Teile, nämlich in das Studium 1. des Zeitworts, 2. des Satzes (Syntax) und 3. der Modalphrasen, oder, wie wir auf Grund seiner Ausführungen lieber sagen möchten,[1] in das Studium des Zeitworts, der übrigen Satzbestandteile und des Satzgefüges.

1. Zeitwort.

Ohne jemals von der Konjugation und Syntax des Zeitworts gehört zu haben, ist das Kind im stande, sich der Verbalformen sowohl vom Standpunkte der Formenlehre als von dem der Syntax im grossen und ganzen sprachrichtig zu bedienen. Woher diese auffällige Erscheinung?

Wie bereits hervorgehoben wurde, sind die Worte des sprechenlernenden Kindes stets der Ausdruck des äusserlich oder innerlich Wahrgenommenen, des Gesehenen oder Empfundenen. Da nun seine frühesten Wahrnehmungen stets wirkliche, konkrete Fakta betreffen, so spricht das Kind in demjenigen

Modus,

der bei der zungenmässigen Wiedergabe von wirklich Erschautem zur Verwendung kommt; es ist dies weder das Gerundium, noch das altehrwürdige Supinum, noch der gefürchtete Konjunktiv, es ist der *Indikativ*, die Aussageform, die das in der Wirklichkeit Wahrnehmbare andeutet.

---

[1] Die Gouinschen Überschriften zu 2. und 3. decken sich nicht überall mit dem Inhalt der betr. Kapitel.

Und in welcher Zeitform drückt sich das Kind in den meisten Fällen aus? Welches

Tempus

wendet es an? Die sogenannte *Gegenwart!* Denn das Kind beschäftigt sich fast ausschliesslich mit dem ihm unmittelbar Gegenwärtigen, mit den jeweils auf sein „Ich“ einwirkenden Eindrücken und Wahrnehmungen; es lebt nur der Gegenwart und lässt Vergangenes sowie Zukünftiges mit wenigen Ausnahmen auf sich beruhen. Im sogenannten Präsens spiegelt sich gewissermassen die ganze Individualität des Kindes wieder; drum ist dieses Tempus von ganz besonderer Bedeutung bei den grammatischen Studien, es ist die eigentliche Seele der Konjugation.

Welches endlich ist die im Kindermunde am meisten angewandte grammatische

Person

des Präsens? Die Antwort liegt nicht fern: da das Kind anfänglich sprachlich noch nicht produktiv, sondern nur rezeptiv ist, indem es die äusseren oder inneren Wahrnehmungen auf sich wirken lässt, kann nur die *dritte Person der Einzahl* in Frage kommen: „Titti hat ein Wehweh, ist hungrig“ und ähnliches. Erst später wird die erste Person von ihm gebraucht werden: „Mama, ich habe e. W. . . .“ Diese dritte Person der Einzahl des Präsens kommt in der Sprachentwickelung des Anfängers und auch im praktischen Verkehr Erwachsener so unverhältnismässig häufig vor, dass Gouin dieselbe mit Recht als die natürliche Operationsbasis für grammatisches und praktisches Sprachstudium in der überwiegenden Mehrheit seiner Übungsstücke anwendet.

Ohne der unten im praktischen Teile näher zu erörternden

Darbietung der Verbformen

vorzugreifen, kann ich hier schon den allgemeinen Plan für die Zuführung in den wesentlichen Umrissen mitteilen.

Wie oben gesagt wurde, zerlegt Gouin den Gesamtsprachbestand in Generalserien, diese in Spezialserien und die letzteren weiter in Übungsstücke (Satzreihen). Dementsprechend auch

die Konjugation, welche er als eine Generalserie ansieht; die Modi entsprechen den Spezialserien, die Tempora den Übungsstücken. Nun verfährt Gouin in der Weise, dass er — wie bei dem oben betrachteten Übungsstück vom Jäger, der ein Rebhuhn schiesst (S. 21—23) — jedes der 18—27 Zeitwörter in ein und derselben Redeform, nämlich in der 3. Person Praesentis Indicativi auftreten lässt, in jener Form, die im täglichen Leben in weitaus den meisten Fällen zur Verwendung gelangt und daher einer ganz besonderen Pflege bedarf. Indem der Anfänger so von der ersten Stunde an mit einer Reihe von 18—27 Redeformen dieser Art bekannt wird, treibt und lernt er unbewusst auch Grammatik; das Übungsstück ist, ebenso wie alle späteren, nicht nur ein linguistisches, sondern zugleich auch ein *grammatisches* Nachdem die 3. Person fester geistiger Besitz der Schüler geworden ist, wird dasselbe Übungsstück in die 1. Person der Einzahl übertragen, in einer anderen Stunde in die 2. Person der Einzahl, und so weiter nach festem Plan, bis sämtliche Personen des Präsens geübt sind. Dies dürfte die Lehraufgabe der ersten Unterrichtswoche sein. Späterhin werden die anderen Zeitformen in gleicher Weise — stets unter jedesmaliger Behandlung nur *einer* Person durchs ganze Stück — eingeübt.

Doch wie steht's mit den sog. *unregelmässigen* Zeitwörtern? Sie sind in gleicher Weise wie die regelmässigen zu lehren. Jedes Übungsstück wird ihrer mehrere enthalten, und nach Gouins Erfahrungen (2. Aufl., S. 286) sind dieselben infolge der von der regelmässigen abweichenden Form für den Lernenden besonders auffällig und interessant, indem sie der Eintönigkeit entgegenwirken, welche den Stücken anhaften würde, wenn ausschliesslich regelmässige Verben — gehören doch über fünf Sechstel derselben zur sogenannten *-er*-Konjugation! — verwendet würden. Sie heben sich von der Masse der gleichförmigen Zeitwörter ab wie das Schwarze von dem Weissen und graben sich mit fast unauslöschlichen Zügen ins Schülergedächtnis ein. So wenigstens meint Gouin.

Um aber den Erfolg durchaus sicherzustellen, hat Gouin überdies noch eine Anleitung zur systematischen Erlernung der

(deutschen) „unregelmässigen“ Zeitwörter veröffentlicht[1]). Dort ordnet er die 220 „unregelmässigen“ Zeitwörter in 11 Gruppen zu durchschnittlich 20 Verben an; jede Gruppe kennzeichnet sich durch die beiden üblichen Merkmale: 1. den Stammvokal der „einfachen Vergangenheit“ und 2. den Vokal des Partizips der Vergangenheit. Innerhalb der 11 Gruppen, deren jede eine Druckseite einnimmt, sind die Zeitwörter zu je fünfen vereinigt. Jedem Zeitwort ist ein Satz aus den bereits erlernten Serienstücken beigegeben, der die Erinnerung an dieselben wieder auffrischt. Im übrigen erfolgt die Verarbeitung dieser Verbenexerzitien in derselben Weise, wie die der objektiven Satzreihen (vgl. unten, II. Teil). Die Anleitung ist für die siebente Unterrichtswoche bestimmt und nicht ohne methodisches Geschick gemacht. Der Sprachstoff als solcher bekundet indes, dass Gouin mit dem Deutschen hie und da auf etwas gespanntem Fusse steht: die ausgestorbenen, seltenen, fehlerhaften Formen der Verben und die Druckfehler, sowie das Deutsch des Anhangs (S. I—XI) — *là-dessus, il faut tirer l'échelle*; *je la tire*!

Das soeben geschilderte Verfahren des Verabfolgens der Verbalformen nach den Personen hat mehrere schätzenswerte Vorzüge vor der auch noch bei uns üblichen Lehrweise. Diese Vorzüge sind:

1. Der Schüler übt die Konjugation nicht an abstrakten, unvorstellbaren, willkürlich zusammengefügten Wortverbindungen, sondern an bereits erlernten ganzen Sätzen, deren Inhalt die lebendige, thatsächlich wahrnehmbare Wirklichkeit wiederspiegelt, also auf eine Weise, die sich an das von der Natur gegebene Vorbild anlehnt.

2. Eine Überbürdung mit grammatischem Lernstoff ist ausgeschlossen: der Geist des Schülers ist in dem ganzen Übungsstücke mit nur *einer* Form beschäftigt und läuft nicht Gefahr, in dem Labyrinth der gesamten Konjugation sich zu verirren; schrittweise, aber streng methodisch, wird der

---

[1] *Traité pratique des verbes irréguliers allemands* Paris, Librairie Fischbacher, 33, rue de Seine, 1891, 1 vol. in 8°, XIV, 48 et XI pages. Prix 2 fr. 50.

Lernende mit den verschiedenen Konjugationsformen bekannt gemacht.

3. Unbewusst entwickelt sich im Schüler der „grammatische Sinn“; denn, da die grammatischen Formen durch das ganze Übungsstück hin die gleichen sind, und da sie stets an konkrete Vorstellungen anknüpfen, so wendet er sie — genau so wie das sprechenlernende Kind — nach kurzer Zeit instinktiv richtig an.

4. Geistloses, mechanisches Herplappern hohler, inhaltloser Endungen und Paradigmen ist aus dem Unterricht verbannt.

5. Die Grammatik erscheint dem Schüler nicht als hinterlistige, schadenfrohe Megäre, die ihm möglichst oft ein Beinchen stellen möchte, sondern sie wird ihm lieb, da der grammatische Teil der Stunde für ihn eine Erholung von der linguistischen Arbeit der Satzreihen bildet.

Durchaus selbständig und originell erweist sich Gouin somit in seiner Auffassung von der Bedeutsamkeit der verschiedenen Verbalformen, und gleich originell sind seine methodischen Grundsätze für den praktischen Lehrbetrieb dieses Sprachguts. Wie überall in seinem System, so ist auch hier Anpassung an die Methode der Lehrmeisterin Natur sein unausgesetztes Streben.

Dieses Streben bekundet sich in recht augenfälliger Weise in seiner

Tempuslehre.

Hier stehen Gouins Anschauungen allem, was bisher gelehrt wurde, verneinend und schroff verurteilend gegenüber. Die von ihm aufgestellte neue Lehre von den Zeitformen ist durchaus eigenartig und feinsinnig, dabei aber so durchsichtig und naturgemäss, dass sie jedem sofort einleuchtet.

Und was hat Gouin an der seitherigen Tempuslehre auszusetzen? Um es in kurzen Worten anzudeuten, verurteilt er dieselbe wegen der Widernatürlichkeit, Verworrenheit und nichtssagenden, sich selbst widersprechenden Terminologie. Im einzelnen sei hierzu folgendes bemerkt. Der Begriff „Zeit“ ist

ein rein abstrakter, und die allgemein übliche, traditionelle Dreiteilung der Zeit in „Vergangenheit“, „Gegenwart“ und „Zukunft“ ist ebenso abstrakt. Niemand kann sich etwas wirklich Bestimmtes darunter vorstellen; es sind und bleiben vage, unbestimmte Idealbegriffe, die jeder Realität ermangeln. Dasselbe gilt von den landläufigen Zeitformen innerhalb jener drei Hauptgruppen. Welcher Schüler wird z. B. in der Zeitform, die man als das französische *passé defini* zu bezeichnen pflegt, viel anderes sehen, als eitle, abstrakte Endungen, wie etwa *ai as a âmes âtes èrent*? Wer hätte diesen toten Buchstabenkomplexen jemals eine zeitliche Realität (wie „gestern“, „voriges Jahr“ etc.) untergelegt?

Mag der Humanist auch entrüstet sagen, es sei unerhört, die altehrwürdigen Tempora anzufehden, da sie doch so bezeichnend seien und jede Gedankenschattierung so getreu wiedergäben — es ist in der That Zeit, dass wir uns darüber klar werden: Tempora sind Zeitformen, d. h. Teile des Abstraktbegriffs „Zeit“; nun aber hat die Zeit als solche nichts gemein mit dem Bericht über ein Vorkommnis, wie auch das Vorkommnis an sich mit der Zeit nichts gemein hat. Die Zeit ist lediglich der Behälter, das Vorkommnis das in ihr Enthaltene, weiter nichts! Das Vorkommnis ist ebensowenig identisch mit der Zeit, wie der Kuchen — um einen recht hausbackenen Vergleich zu ziehen — identisch ist mit der ihn einschliessenden Form. Die Zeit kann wohl die Form des Berichts, die Schilderungsweise bestimmen, wie auch die Kuchenform die Gestalt des Kuchens bestimmt; aber den Behälter und das darin Enthaltene mit einander zu identifizieren, wäre ein Unding. Und dennoch geschieht es in allen Lehrbüchern und Lehrstunden. So wird nach alter Väter Weise gelehrt:[1]) „ich lese“ ist währende Gegenwart, „ich las“ erste oder währende Vergangenheit, „ich habe gelesen“ zweite Vergangenheit oder (nach Heyse-Lyon) vollendete Gegenwart, „ich hatte gelesen“ die dritte oder vollendete Vergangenheit. Auch Bezeichnungen wie

[1]) Vgl. Heyse-Lyon, *Deutsche Grammatik*, 25 Aufl. Hannover 1893. S. 290 f.

Mitvergangenheit, Vorvergangenheit, unvollendete Vergangenheit, sowie lateinische, ja nicht selten sogar französische Benennungen der Tempora kommen in der Unterrichtspraxis vor. Geht man aber diesen wunderlichen Bezeichnungen einmal zu Leibe, so erweisen sie sich samt und sonders als nichtssagende, unlogische Wortspielereien, als ungeheuerliche Abstraktgebilde, die einander stellenweise geradezu widersprechen und daher unserer Pädagogik recht unwürdig sind.

Betrachten wir etwa den Ausdruck „ich lese", so ersieht jeder denkende Mensch darin doch nichts anderes als eine *sprachliche Mitteilung*, einen Bericht, eine Schilderung und zwar die Mitteilung *über eine Thätigkeit, die jetzt*, in einer bestimmten Zeitperiode, in der sog. Gegenwart, *vor sich geht* und noch nicht abgeschlossen ist, aber ein Tempus, eine Zeitform ist es mit nichten! Ebensowenig kann der Ausdruck „ich las" als Zeitform gelten; ist er doch lediglich dazu bestimmt, über eine Thätigkeit zu berichten, welche in einer bestimmten Zeitperiode (gestern, vorige Woche u. dergl.) vor sich gegangen und jetzt zum Abschluss gelangt ist. Wie kann man nun den Ausdruck „ich las" mit dem Namen Imperfektum, d. h. unvollendete Vergangenheit (Heyse-Lyon: währende Vergangenheit!) belegen? Eine einmalige Thätigkeit, die der „Vergangenheit" angehört, muss doch logischerweise abgeschlossen sein, kann also nicht mehr „unvollendet" genannt werden, nicht mehr „währen" Und doch versteigt man sich zu der *contradictio in adjecto* „unvollendete Vergangenheit", die klar erkennen lässt, dass man es hier mit einer Verwechselung oder vielmehr Indentifizierung von zwei grundverschiedenen Dingen — einer Thätigkeit und einer Zeitperiode — zu thun hat.

Ein ähnlicher Widersinn birgt sich hinter den anderen Bezeichnungen, und es ist unbegreiflich, wie man jenes wertlose, nur Unklarheit erzeugende Erbteil unserer Väter bis auf unsere Zeit hat mitschleppen können. Kein Wunder, dass der Schüler neun volle Jahre hindurch Tag für Tag das französische *imparfait* mit dem *passé défini* und das englische *preterit* mit dem *perfect* verwechselt! Also, noch einmal: *Verwechselung des Zeitraums, in dem etwas geschieht, mit dem was geschieht, mit*

andern Worten: unrichtige und abstrakte Terminologie, das ist die Quelle der grammatischen Irrlehren unserer Schulbücher.

Die Gründe, aus denen Gouin die seither übliche Lehre von den grammatischen Zeitformen als verfehlt und grundverkehrt über Bord wirft, hätten wir nunmehr kennen gelernt, und mit Recht ist der Leser gespannt auf

Gouins Zeiteinteilung

und Tempora, sowie auf das Mittel, welches er dem Schüler an die Hand giebt, um ihn zur richtigen Anwendung der Verbalformen zu befähigen. Diese Fragen sollen uns im folgenden beschäftigen.

In der Praxis denkt niemand an Namen, Funktionen und Endungen der Tempora. Eine beträchtliche Zahl Ungebildeter kennt dieselben nicht einmal vom Hörensagen. Und dennoch macht nicht einmal der Dümmste, sei es selbst ein Analphabet, jemals einen Fehler gegen die in seinen Sprachbereich fallenden Verbalformen, sofern nicht örtliche mundartliche Auswüchse dazu Anlass geben. So kommt z. B. dem Engländer eine Verwechselung des Präteritums *I went* mit dem Perfekt *I have gone* überhaupt nicht vor, während dem Nichtengländer, der das Englische nach der Schulgrammatik erlernt hat, dieser Gebrauchsunterschied man kann wohl sagen kaum je vollständig klar wird. Worauf ist diese merkwürdige Erscheinung zurückzuführen? Dass wir es bei der Anwendung der Verbalformen mit einem einfachen geistigen Vorgang zu thun haben, dafür spricht die Leistung des Ungebildeten; es muss ein geistiger Vorgang sein, der zu den abstrakten und metaphysischen Ansichten und Regeln unserer Grammatiker auch nicht die entferntesten Beziehungen hat.

Gouin erklärt sich die Sache so: Dem menschlichen Geist ist es ein Leichtes, innerhalb des abstrakten Allgemeinbegriffs „Zeit“ mehrere Perioden oder *Zeitabschnitte* zu unterscheiden, Zeitabschnitte *rein konkreter Natur*, weil von bestimmt abgegrenzter Dauer. So ist z. B. das Wort „heute“ keine blosse Idee, es ist ein wirklich vorstellbarer, ganz bestimmter, genau begrenzter Zeitraum, der nachts mit dem Glockenschlage zwölf beginnt und genau 24 Stunden später endet. Ebenso ist „gestern“

kein abstraktes Hirngespinst, sondern eine Realität von der gleichen Ausdehnung; genau so „morgen“. Auf diesen Zeitrealitäten fussend, stellt Gouin eine neuartige, aber höchst einfache und jedem einleuchtende Zeiteinteilung auf. Er unterscheidet folgende

sechs Zeitabschnitte:

den Zeitraum 1. eines Tages, 2. einer Woche, 3. eines Monats, 4. eines Jahres, 5. eines Menschenalters (Karl der Grosse, Shakspere, Napoleon, du, er, ich, jedes beliebige Einzelwesen) und 6. der Zeit als solchen (Ewigkeit, Unendlichkeit).

Wie auf den ersten Blick zu erkennen ist, sind die ersten 5 der eben genannten sechs Zeiträume frei von irgendwelchem Beigeschmack des Abstrakten; es lässt sich darunter etwas ganz Bestimmtes, Abgerundetes, allseitig Umgrenztes vorstellen.

Die 5. dieser sechs Zeitperioden, die Lebensdauer des Einzelwesens, ist von Bedeutung; ohne Berücksichtigung derselben ist eine sachgemässe Anwendung der Verbalformen unmöglich. Liegt es doch in der menschlichen Natur begründet, dass jedes Einzelwesen sich als den Mittelpunkt der Schöpfung ansieht, somit alles Wahrgenommene in erster Linie mit seiner eigenen Persönlichkeit in Beziehung bringt und mit Rücksicht auf sein eigenes „Ich“ beurteilt. Der Daseinsdauer dieses „Ich“, mit anderen Worten der Lebenszeit des Sprechenden und Urteilenden, muss daher auf jeden Fall eine hervorragende Stelle unter den Zeitabschnitten eingeräumt werden.

Betrachten wir einen der anderen Zeitabschnitte, etwa den Zeitraum „Tag“, etwas näher, so ergiebt sich dreierlei: der Tag kann bereits *vergangen* sein und heisst dann „gestern, vorgestern, verflossenen Sonntag, neulich“ und dergl.; er kann auch *gegenwärtig* sein und heisst dann „heute“; endlich kann er *zukünftig*, also noch nicht angefangen, noch bevorstehend sein, in welchem Falle man ihn „morgen, übermorgen, nächsten Sonntag“ und dergleichen benennt.

Was hier vom Zeitraum „Tag“ gesagt ist, gilt in gleicher Weise von den Zeitperioden „Woche“, „Monat“, „Jahr“; alle haben gewissermassen drei Aggregatzustände: sie können vergangen, gegenwärtig und zukünftig sein.

Der allgemeine Abstraktbegriff „Zeit“ aber ist ein kontinuierlicher, unumgrenzter, und hat nur *einen* Zustand. Die „Zeit als solche“ ist stets gegenwärtig; eine nach hergebrachter Weise vollzogene abstrakte Dreiteilung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft wäre ein Unding. Die Sechsteilung der Zeit in konkrete Perioden ist naturgemäss und gemeinfasslich: genügt doch zum Verständnis derselben die Fähigkeit, eine Woche von einem Tage, und heute von gestern unterscheiden zu können. Die bisherige Tempuslehre dagegen ist, wie oben festgestellt wurde, so abstrakt, unlogisch, unnatürlich und unklar, dass das Verständnis derselben ein Studium voraussetzt.

Jeder der genannten Zeitabschnitte ist zwar ein in sich einheitliches, abgerundetes, unteilbares Ganze, immerhin aber lassen sich innerhalb eines jeden mehrere Momente unterscheiden, die Gouin

Präzisionsmomente

nennt. So hat das Jahr seine Monate, der Monat seine Wochen, die Woche ihre Tage, der Tag seine Stunden. Wenn ich z. B. sage: „Voriges Jahr war ich in Paris“, so lässt sich diese Mitteilung noch präzisiren, indem ich etwa hinzusetze: „ während der Monate August und September“. Es ist zu beachten, dass der Zusatz keine Änderung der Verbalform zur Folge hat: die Form „war“ bleibt hier, wie in allen *definiten*, d. h. bestimmt umgrenzten und verflossenen Zeitabschnitten, ungeändert dieselbe, mag der präzisierende Zusatz lauten wie er wolle. Anders bei den *indefiniten* d. h. nur nach *einer* Seite hin begrenzten Zeitabschnitten, wie „heute, diese Woche, Zeit meines Lebens“ und dergleichen, die zwar begonnen, aber ihren Abschluss noch nicht erreicht haben: dieselben enthalten natürliche Präzisionsmomente, je nach deren sprachlichem Ausdruck die Verbalform sich ändert. Der Zeitabschnitt „heute“ z. B. zerfällt in fünf natürliche Präzisionsmomente, nämlich: „heute morgen, soeben (d. h. vor einem Augenblick), jetzt (d. h. in diesem Augenblick), sogleich (binnen kurzem), heute Abend“. Beispiel:

Heute morgen *habe* ich *gebadet*;
soeben *habe* ich *gebadet*;
jetzt *ruhe* ich ein wenig aus;
sogleich *werde* ich an die Arbeit *gehen*;
heute Abend *werde* ich zu Hause *bleiben*.

Der indefinite Zeitraum „diese Woche“ zerfällt naturgemäss in zwei Teile: in den schon abgelaufenen und den noch bevorstehenden Teil. Die gleiche Zweiteilung gilt für die indefiniten Zeitepochen „diesen Monat“, „dieses Jahr“, für jemandes Lebenszeit und für die Zeit im eigentlichen Sinne.

Mit Hülfe dieser grammatischen Zeitbestimmungen kann die richtige Anwendung der Verbalformen keine Schwierigkeiten machen. In *allen* Fällen, wo mitgeteilt wird, dass sich dies oder das ereignet habe oder ereignen werde, muss unter allen Umständen die Zeit des Ereignisses angegeben oder zum mindesten doch zu *erkennen* sein, ob wir es mit einem definiten oder indefiniten Zeitabschnitt zu thun haben. Fällt das Vorkommnis in einen definiten Zeitraum, so ist es vollständig abgeschlossen, fällt es in einen indefiniten, so spielt es sich entweder in dem Augenblick ab, wo darüber gesprochen wird, oder es steht noch bevor. Gehen wir auf diese drei Möglichkeiten an der Hand von Beispielen näher ein. Wo sich Abweichungen ergeben sollten, sind die Gründe dafür zu erforschen.

a) Der Zeitabschnitt ist ein *definiter*:

Gestern *sah* ich einen Kometen.
Vorige Woche *sah* ich einen Kometen.
Vorigen Monat *sah* ich einen Kometen.
Voriges Jahr *sah* ich einen Kometen.
Mein verstorbener Bruder *sah* ebenfalls jenen Kometen.

Die Zusätze „gestern, vorige Woche etc., verstorbener Bruder“ lassen erkennen, dass der Zeitraum, in welchen das Ereignis fällt, ein genau umgrenzter und dabei abgeschlossener, also ein definiter ist. Deshalb ist auch in allen fünf Sätzen das für alle solche Zeitangaben bestimmte „Definitum“, hier die Form *sah*, zu gebrauchen. Die Zeitbestimmung ist in derartigen Sätzen nicht zu entbehren; *fehlt sie dennoch, so muss sie sich aus dem*

Zusammenhange unverkennbar ergeben. Wollte man aber in den fünf Beispielen die Zeitangabe auslassen, so würde der Hörer das Gefühl haben, dass etwas Wesentliches fehle: unwillkürlich würde derselbe fragen: „Wann denn?“

Der Engländer sagt in gleicher Weise:

Yesterday, etc. I saw a comet,

und der Franzose ebenfalls:

Hier, etc. je vis une comète.

Als Regel lässt sich somit aufstellen:

Für alle in einen allseitig abgegrenzten Zeitabschnitt fallenden abgeschlossenen einmaligen Thätigkeiten, Handlungen und Vorgänge jeder Art wendet der Deutsche, der Engländer und der Franzose das **Definitum** *an.*

Der Leser wird möglicherweise einwenden, man könne im Deutschen ebensogut sagen:

Gestern habe ich einen Kometen gesehen,

im Französischen: *Hier, j'ai vu une comète* und im Englischen vielleicht auch: *Yesterday, I have seen a comet.* Dieser Einwand wird einige Seiten weiter unten (S. 53) berücksichtigt werden.

b) Vorerst haben wir die in einen *indefiniten* Zeitabschnitt fallenden Thätigkeiten zu besprechen. Der Begriff „heute“ bezeichnet einen solchen indefiniten Zeitraum und zerfällt in mehrere Präzisionsmomente, nämlich: „heute morgen, bis jetzt, soeben, jetzt, sogleich, heute abend“. Bei genauerem Zusehen findet jeder, dass er in seinem Berichte über ein „heute“ stattgehabtes Ereignis den Zeitpunkt des Geschehens stets in der einen oder anderen Form präzisiert; geschieht dies nicht ausdrücklich, so ist der Präzisionsmoment aus der Darstellung unschwer ersichtlich und stillschweigend zu erschliessen. Die Verbalform wird aber bei dem indefiniten Zeitabschnitt „heute“ für die verschiedenen Momente nicht dieselbe sein; nachstehende Sätze lassen dies erkennen:

Bis jetzt, soeben, heute morgen . .	*habe ich Zeitung gelesen.*
Jetzt	*lese ich Zeitung,* oder: *bin ich mit Zeitunglesen beschäftigt.*

Sogleich . . . . . *heute abend* . . .	*werde* oder *will ich Zeitung lesen.*

Im Französischen:

Ce matin . . . . *Tout à l'heure* . *Il y a un instant*	*j'ai lu mon journal.*
A présent	*je lis mon journal.*
Tout à l'heure . *Dans un instant* *Ce soir*	*je vais lire mon journal* oder: *je lirai mon journal.*

Im Englischen:

Up to now . . . *To-day*	*I have read the newspaper.*
Just now	*I have (just) read the newspaper.*
Now	*I read the newspaper,* oder: *I am reading the newspaper.*
Presently . . . . *This evening* . .	*I am going to read the newspaper,* oder: *I shall read the newspaper.*

Während also, wie wir gesehen haben, *eine in einem definiten Zeitabschnitt vollendete einmalige Thätigkeit* durch das Definitum („gestern *sah* ich einen Kometen") ausgedrückt wird, bedient man sich in den Fällen, *wo die in sich vollendete einmalige Thätigkeit in einen noch nicht abgeschlossenen indefiniten Zeitraum* (heute, diese Woche etc.) *fällt, des* **Indefinitums** („Soeben *habe* ich Zeitung *gelesen*").

Man könnte vielleicht einwenden, der Zeitbegriff „soeben" sei ein vollständig abgeschlossener und falle somit unter die definiten Zeitabschnitte („gestern" etc.). Dies wäre indes eine irrige Auffassung: abgeschlossen ist der Begriff zwar, aber er bildet nur einen Präzisionsmoment innerhalb eines noch *nicht* abgeschlossenen Zeitabschnitts „heute". Bei einem vollständig abgeschlossenen Zeitraum, wie „gestern", „vorige Woche" etc., kann von einem „soeben" als Präzisionsmoment niemals die Rede sein. Das „soeben" ist und bleibt ein Stück des noch nicht endgültig abgeschlossenen indefiniten Zeitabschnitts „heute".

Noch eins bezüglich der Mitteilung über einmalige, abge-

schlossene Thätigkeiten innerhalb noch nicht abgeschlossener, indefiniter Zeiträume sei erwähnt. In dem Satze „heute *habe* ich Zeitung *gelesen*“ wird die Thätigkeit durch *zwei* Ausdrücke, das Hülfsverb „habe“ und das Partizip „gelesen“ angegeben. Das Hülfsverb in dieser Verbindung hat die Form der sogenannten „Gegenwart“, das sogenannte „Partizip“ deutet an, dass die Thätigkeit schon abgeschlossen ist. Das Hülfsverb entspricht der Zeit; das Partizip entspricht der Thätigkeit. Denn die Zeit ist nicht abgeschlossen, sie dauert noch fort, ist also gegenwärtig („heute“); somit nimmt das Hülfszeitwort die Form des sogenannten „Präsens“ („ich *habe*“) an. Die Thätigkeit dagegen ist vollständig abgeschlossen, vergangen; also nimmt das „Partizip“ die für abgeschlossene Thätigkeiten bestehende Form „gelesen“ an. Schlussfolgerung: Die Doppelform „habe gelesen“ steht im Einklang mit der Doppelvorstellung von der Zeit und dem, was sich in der Zeit ereignet.

c) Setzen wir nunmehr statt des indefiniten „heute“ den gleichfalls *indefiniten* Zeitbegriff „morgen“ ein. Dieses „morgen“ ist eine *zukünftige*, noch nicht angebrochene Zeitperiode, deren Abbild der Begriff „gestern“ ist. Die zum Ausdruck solcher noch bevorstehenden Thätigkeiten übliche Verbalform ist das sogenannte Futurum, z. B. „morgen *werde* ich Zeitung *lesen*“. Auch hier ist die Verbalform aus zwei Ausdrücken zusammengesetzt, entsprechend der Doppelvorstellung von der Zeit (Zukunft, also „werde“) und der in derselben noch bevorstehenden Thätigkeit („lesen“).

Was gäbe es Leichteres, als die Anwendung dieser drei grammatischen Formen? Die Gehirnthätigkeit des Sprechenden oder Schreibenden besteht einfach darin, sich den Zeitraum, den Tag, die Woche, den Monat u. s. w. vorzustellen, worin der Vorgang, den er sprachlich ausdrücken will, stattgefunden hat, stattfindet oder stattfinden wird. Je nachdem dieser Zeitraum ein definiter, indefiniter oder zukünftiger ist, entscheidet sich der Sprechende für die erste, zweite oder dritte der vorgenannten Redeformen. Unbekümmert um abstrakte grammatische Regeln kann jeder nach eigenem Ermessen die treffende Zeitform aus-

wählen, indem er durch den Zusatz der Wörtchen „gestern“, „morgen“ etc. die Zeit, in der das Ereignis stattfindet, näher bestimmt. Ein drastischeres intuitives, auf reinster, unmittelbarster geistiger Anschauung beruhendes Lehrverfahren lässt sich nicht denken. Wollte man den Begriff „Intuition“ klar machen, könnte man da ein besseres Beispiel wählen, als die obige Lehre von der Anwendung der Zeitformen?

Einige scheinbare Ausnahmen zu den vorstehenden Ergebnissen bedürfen noch der Besprechung. Bei Gelegenheit der Betrachtung der in einen definiten Zeitabschnitt fallenden Vorgänge wurde (auf Seite 50) die Frage aufgeworfen, ob man statt:

Gestern ***sah*** *ich einen Kometen,*
Hier je ***vis*** *une comète,*
Yesterday I ***saw*** *a comet*

nicht ebensogut sagen könne:

Gestern ***habe*** *ich einen Kometen* ***gesehen,***
Hier ***j'ai vu*** *une comète,*
Yesterday I ***have seen*** *a comet.*

Für das Deutsche und Französische lässt sich die Frage bejahen, sogar mit dem Bemerken, dass die zweite der beiden Ausdrucksweisen die üblichere ist. Im Englischen aber ist die zweite Ausdrucksform in der gegebenen Zusammenstellung unstatthaft.

Wir wären hier also bei der heiklen Frage nach dem Unterschied zwischen dem französischen sogenannten

passé défini und *passé indéfini*

und zwischen dem englischen sogenannten

past und *preterit*

angelangt. Da dieser Unterschied grade im Englischen für uns Deutsche nicht selten grosse Schwierigkeiten bietet, Schwierigkeiten, über welche selbst die besten und wissenschaftlichsten Sprachlehren nicht hinwegzuhelfen vermögen, so soll die Lösung dieses Problems hier in neuartiger, aber sehr einfacher und hoffentlich sofort einleuchtender Weise versucht werden.

Hinsichtlich des *Französischen* ist folgendes zu beachten. Durch den Zusatz „*hier*“ ist in dem angeführten Satze die Zeit, in der das Ereignis vor sich geht, genau bestimmt und allseitig

umgrenzt; der fragliche Zeitraum ist ein „definiter", die Anwendung des „Definitums" *(je vis)* also ganz in der Ordnung. Wie aber erklärt sich die Richtigkeit der zusammengesetzten Form *(j'ai vu)*, die doch für die *in*definiten Zeiträume („heute, diese Woche" etc.), nicht aber für definite (z. B. „gestern"), vorgesehen ist? Die Beantwortung der Frage ist nicht gerade schwierig. In dem angeführten Satze sind nämlich *zwei* Zeitangaben oder vielmehr Zeitperioden enthalten: Die eine ist das definite „gestern", und die zweite — das „Ich". Dieses „Ich" repräsentiert eine *in*definite, noch nicht abgeschlossene Zeitperiode (denn „ich" lebe ja voraussichtlich noch weiter), von welcher das definite „gestern" nur ein Präzisionsmoment ist. Das Geschehnis spielte sich also gleichzeitig innerhalb einer vollständig abgeschlossenen Periode („gestern") und einer noch nicht abgeschlossenen Periode ab; die letztere ist durch mein „Ich", meine Lebensdauer, bestimmt. Daher ist sowohl die Form des Definitums (*je vis*), als die des Indefinitums (*j'ai vu*) zulässig, je nach der Absicht und Geschmacksrichtung des Sprechenden. Immerhin ist aber nicht zu verkennen, dass in Frankreich in der Sprache des heutigen Verkehrslebens das Indefinitum (*j'ai vu*) weit mehr angewandt wird, als das Definitum; ein Blick in die Tagespresse und volkstümliche Litteratur, sowie einige Achtsamkeit auf die mündliche Ausdrucksweise der Gebildeten (und erst recht der weniger Gebildeten) bestätigt die Richtigkeit dieser Wahrnehmung. Das Definitum (*je vis*) dient heutzutage zur Schilderung definiter, abgeschlossener, geschichtlicher Ereignisse und Thatsachen, im übrigen aber ist es auf die Büchersprache beschränkt. In der Umgangssprache und in der Presse findet sich das Definitum verhältnismässig selten; nur in Südfrankreich behauptet es sich etwas fester. Der Grund für das Vorherrschen der zusammengesetzten Form des Indefinitums dürfte vielleicht darin zu suchen sein, dass beim Franzosen das eigene „Ich", oder die Persönlichkeit des Handelnden oder Berichtenden im allgemeinen, eine besonders hervorragende Rolle spielt.

Das vom Französischen Gesagte findet auch auf das *Deutsche* sinngemässe Anwendung.

Anders im *Englischen*, wo nicht so sehr die Persönlichkeit des sich Bethätigenden, als vielmehr die *Zeit* des Ereignisses für den Ausdruck bestimmend ist. Die Präzisionsmomente nehmen sehr regen Anteil an der Entscheidung über die Wahl des sprachlichen Ausdrucks. In dem Satze „gestern sah ich einen Kometen“ oder „gestern habe ich einen Kometen gesehen“ steht für den Engländer die Zeitbestimmung im Vordergrunde, das persönliche Element des Sprechenden aber tritt gänzlich zurück. Der Zeitraum „gestern“ ist ein abgeschlossener, definiter; daher wendet der Engländer das Definitum (*I saw*) an. Diese Redeform gebraucht er überall da, wo der Zeitraum als ein genau bestimmter, definiter klar erkennbar ist. — Fällt dagegen der abgeschlossene Vorgang in eine noch nicht abgeschlossene, indefinite Zeitperiode (z. B. „heute“), so ist eine doppelte Möglichkeit des sprachlichen Ausdrucks vorhanden, je nachdem der Präzisionsmoment angegeben ist oder nicht. Fehlt dieser, so ist das Indefinitum zu setzen, findet er sich vor, so tritt das Definitum in Kraft. Zum Beispiel:

To-day I HAVE SEEN *a comet* (indefinit),

aber: *To-day,* AT 2 O'CLOCK, I SAW *a comet* (definit).

Im ersteren Satze spielt sich das Ereignis in dem allgemeinen, indefiniten Zeitraume „heute“ ab, der zur Zeit des Berichts noch nicht abgeschlossen, also nach der einen Seite hin noch unbegrenzt ist, daher das Indefinitum (*I have seen*). Der zweite Satz hingegen kennzeichnet das Ereignis als eines, welches in einem genau bestimmten Augenblick (*at 2 o'clock*) vor sich gegangen ist. Dieser Zeitpunkt ist ein definiter, er ist zu der Zeit, wo über das Ereignis gesprochen wird, abgelaufen; deshalb kommt hier das Definitum (*I saw*) zur Verwendung.

Bisweilen ist der Zeitraum oder Präzisionsmoment, in welchem der in Rede stehende Vorgang sich abspielte, nicht angegeben und dann aus dem Zusammenhang zu erschliessen. So in dem Satze: *Have you read Shakspere?* (falsch wäre: *Did you read Sh.?*), wo das Fürwort *you* der Schlüssel zur Lösung des Problems ist. Dieses *you* ruft die Vorstellung von der Lebens- oder Daseinsdauer des Angeredeten wach; da die

letztere aber eine unbestimmte, beim angeredeten Lebenden noch nicht abgeschlossene Zeitperiode ist, so fällt der Vorgang in einen *in*definiten Zeitabschnitt und ist durch die für den Ausdruck solcher Vorgänge festliegende zusammengesetzte Form des Indefinitums (*Have you read Sh.?*) zu bezeichnen.

Die Form des Definitums wäre nur dann statthaft, wenn ein *anderer* Präzisionsmoment vorläge und das Wörtchen *you* zurückdrängte, etwa in dem Satze: *Did you read Shakspere* LAST NIGHT? *Yes,* LAST NIGHT I READ *Shakspere.*

Aus gleichen Gründen wird man mit gleicher Korrektheit sagen: *Shakspere* WROTE *a good number of plays* und *Sh.* HAS WRITTEN *a good number of plays* Grund: Im ersten Satze ist die Thätigkeit in einen *de*finiten, abgeschlossenen Zeitabschnitt, in die Lebenszeit Sh.s, gelegt, im zweiten Satze aber in die Zeit als solche, die eine unbestimmte, *in*definite, unbegrenzte Dauer hat, und innerhalb welcher ausser dem Shakspereschen noch viele andere Stücke geschrieben worden sind und geschrieben werden.

Aus den vorstehenden Beispielen ergiebt sich, dass der Engländer seine Ausdrucksweise je nach der vorherrschenden Zeitangabe bestimmt. Ist eine Zeitbestimmung vorhanden, so tritt das persönliche „Ich" des Sprechenden allemal bescheiden zurück, was einigermassen auffällig ist, indem man den Engländer dieses Zuges der Bescheidenheit im allgemeinen nicht zu bezichtigen pflegt. Dass sich diese Erscheinung aber dennoch, und gerade im *englischen* Sprachleben zeigt, das könnte vielleicht in dem hohen Werte, den unser angelsächsischer Vetter der Zeit, sei es eine Stunde, eine Minute oder gar nur eine Sekunde, beimisst, seine Begründung finden. Seine Vorliebe für knappe Ausdrucksweise giebt sich u. a. im Briefstil zu erkennen; er zeigt sich als ein Feind alles Überflüssigen, Unpraktischen, Zeitraubenden, als ein Verehrer des Praktischen, Zweckdienlichen und des Zeitgewinns. Dieser Zug ist so stark bei ihm ausgeprägt, dass er nicht verschmäht, sein treffendes Sprüchwort *Time is money* sogar in der Konjugation zur Geltung zu bringen.

Die scheinbaren Abweichungen, von denen soeben ge-

handelt worden ist, haben sich somit als wohlbegründet erwiesen und bestätigen in jeder Hinsicht die Richtigkeit und Vortrefflichkeit des Gouinschen Zeiteinteilungsprinzips nach wirklich vorstellbaren Perioden.

Bisher ist nur vom sprachlichen Ausdruck einzeln in sich abgeschlossener, einmaliger, sozusagen momentaner Thätigkeiten und Vorkommnisse die Rede gewesen. Nun aber kann eine Thätigkeit oder ein Vorgang sich auch *gewohnheitsmässig* wiederholen, *frequentativ* fortdauern, *von unbestimmter Dauer* sein. Je nach der Art der Umstände, unter denen solche

gewohnheitsmässige Thätigkeiten

vor sich gehen, ist die Verbalform naturgemäss eine andere.

Jede Sprache nun hat eine besondere Form, in der sie diesen beharrenden, andauernden Charakter der Thätigkeit ausdrückt; das Französische z. B. wendet das sogenannte *imparfait* an, das Lateinische das *imperfectum,* das Englische das *past* des Hülfsverbs und die umschreibende Form mit *-ing,* oder Umschreibung mit *to use* oder mit *would.* Die andauernde Thätigkeit kann stattfinden entweder jetzt, oder in einem der drei zeitlichen Aggregatzustände, dem abgeschlossenen „gestern“ dem noch nicht abgeschlossenen „heute“ und dem noch nicht angetretenen „morgen“.

Folgende Verbalformen entsprechen diesen Zeitperioden:

Französisch: *L'année dernière j'étudi*AIS *le russe,*
Cette année J'AI *étudi*É *le polonais,*
*Maintenant j'étudi*E *le turc,*
*L'année prochaine j'étudier*AI *l'arabe.*

Englisch: *Last year I stud*IED *Russian,*
This year I HAVE *stud*IED *Polish,*
At present I AM *study*ING *Turkish,*
Next year I SHALL *study Arabic.*

In diesen Sätzchen haben wir es mit einer längere Zeit hindurch fortdauernden Thätigkeit, dem Sprachenlernen zu thun.

Aber auch wenn eine *einfache, kurze,* in bestimmten Zwischenräumen sich ebenfalls *wiederholende Thätigkeit* zum Ausdruck gebracht werden soll, treten die soeben angeführten

Formen des Zeitworts und ausserdem einige schattierende Nebenformen in ihre Rechte, z. B.:

Französisch: *Autrefois je déjeun*AIS *à 8 heures,*
*Jusqu'ici j'*AI *déjeun*É *à 7h*
*Maintenant je déjeun*E *à 7h ½*
*Désormais je déjeun*ERAI *à 7h ½*

Englisch:

Formerly { *I breakfast*ED / *I* USED *to breakfast* / *I* WOULD *breakfast* } *at 8 o'clock,*
Hitherto (Up to now) I HAVE *breakfast*ED *at 7 o'clock,*
*Now-a-days I breakfas*T *at 7.30.*
Henceforth I SHALL *breakfast at 7.30.*

Wenn zwei Thätigkeiten *in demselben Zeitraume* (z. B. gestern) vor sich gehen, so können sie in verschiedenen zeitlichen Beziehungen zu einander stehen; die jeweils anzuwendenden „Tempora“ ergeben sich aus den nachstehenden Beispielen zu 1) und 2).

1) Die beiden Thätigkeiten können *gleichzeitig* vor sich gehen, und zwar:

a) Sie können beide *gleichzeitig fortdauern*, sich *parallel* nebeneinander abwickeln, wie z. B. in der Satzverbindung:

Während ich gestern arbeitete, ging er spazieren,
*Hier, tandis que je travaill*AIS, *il se promen*AIT,
Yesterday, while I WAS WORKING, *he* WAS GOING *for a walk.*

Solche Thätigkeiten, die sich bildlich durch zwei gleich lange, parallele Linien (═══) darstellen lassen, kann man „Parallelthätigkeiten“ nennen.

b) Die Thätigkeiten können beide *momentan* sein und daher *in demselben Augenblick* vor sich gehen, z. B.

Als ich gestern die Thüre schloss, kam er an,
*Hier, en même temps que je ferm*AIS *la porte, il arriv*A,
*Yesterday, as I clos*ED *the door, he arriv*ED.

Solche Thätigkeiten werden „zusammenfallende Thätigkeiten“ genannt, und ihre gegenseitige Beziehung lässt sich durch zwei übereinander gestellte Punkte (:) symbolisieren.

c) Die eine der beiden gleichzeitig statthabenden Thätigkeiten kann eine *fortdauernde*, die andere eine *momentane* sein, z. B.

Während ich gestern arbeitete, ging er spazieren,
*Hier, pendant que je travaill*AIS, *il se promen*A,
Yesterday, while I WAS *work*ING, *he* WENT *for a walk.*

Die erstere der beiden Thätigkeiten war noch nicht abgeschlossen, als die zweite anfing. Die Grammatiker haben die erstere mit dem Namen „Imperfekt" bezeichnet, wobei nur das Wort „Thätigkeit" zu ergänzen wäre; daher auch die für imperfekte, fortdauernde, noch nicht abgeschlossene Thätigkeiten übliche Endung *-ing* im Englischen und *-ais* etc. im Französischen. Zwei parallele Linien (═══), von denen die eine *vor* der anderen beginnt und *nach* derselben endet, werden diese Beziehungen graphisch verdeutlichen.

2) Die beiden Thätigkeiten können auch *in dem nämlichen Zeitraume* (z. B. gestern, morgen) liegen, *ohne aber gleichzeitig vor sich zu gehen*; sie können *einander folgen* wie zwei grade Linien (—— ——), z. B.

Nachdem ich gestern gespeist hatte, sprach er bei mir vor,
*Hier, après que j'*EUS *dîn*É, *il* VINT *me voir,*
Yesterday, after I HAD BEEN *din*ING, *he call*ED *upon me.*

oder so (—— ——):

Morgen wird er bei mir vorsprechen, bevor ich speise.
Demain, il VIENDRA *me voir avant que je dîn*E,
To-morrow, he WILL CALL *upon me before I* HAVE BEEN *din*ING.

Um die verschiedenen Zeitformen dem Unterricht in natürlicher, nicht abstrakter Form anzupassen, verfährt man in folgender Weise.

Wenn die Thätigkeit in einem abgeschlossenen, *vergangenen* Zeitraume (gestern) vor sich gegangen ist, so wird man unter Zugrundelegung eines der Serienexerzitien solche Fragen stellen, die in der Antwort das gewünschte Tempus enthalten. Nehmen wir z. B. das Exerzitium vom Öffnen der Thüre und üben daran

a) den Gebrauch und die Formen des *Definitums*. Der Lehrende fragt:

Hier *vous ouvrîtes cette porte; comment vous y prîtes-vous?*

Der Lernende antwortet: *D'abord, je marchai vers la porte.*

Lehrender: *Bien, et que fîtes-vous après que vous eûtes marché vers la porte?*

Lernender:

Après que j'eus marché vers la porte, { *je m'approchai de* / *j'arrivai à* } *la porte.*

Lehrender: *Que fîtes-vous après?*

Lernender:

Après que je fus arrivé à la porte, je m'arrêtai à la porte.

Lehrender: *Et après cela?*

Lernender:

Après que je me fus arrêté à la porte, j'allongeai le bras.

u. s. w

b) Ist Übung des Definitums in Verbindung mit dem wenig beliebten sog. *imparfait du subj.* wünschenswert, so wird man etwa so fragen und antworten lassen:

Lehrender:

Hier, avant que vous allongeassiez le bras, que fîtes-vous?

Lernender:

Hier, je marchai vers la porte, avant que j'allongeasse le bras;
Hier, j'allongeai le bras, avant que je prisse la poignée de la porte;
Hier, je pris la poignée de la porte, avant que je la tournasse;
Hier, je tournai le bouton, avant que je tirasse la porte;

u. s. w.

c) Noch ein Beispiel, das eine wenig bekannte französische Ausdrucksform — den Gebrauch zweier „Partizipien der Vergangenheit“ in demselben Satze, des Partizips des Hülfs- und des Vollverbs — illustriert, die in der Praxis und Tageslitteratur häufig vorkommt, in den meisten Grammatiken aber bisher totgeschwiegen wurde (nur Mätzner streift diese Erscheinung im § 107 der 2. Auflage seiner „Französichen Grammatik“). Bétis legt solchen „überzähligen Zeitformen“ [1]) besonderes Gewicht bei. Auf die Frage:

[1]) Sie begegnen mundartlich auch im Deutschen, z. B.: „Das habe ich schon einmal gehört gehabt.“

Aujourd'hui (ce matin), comment avez-vous ouvert la porte?
wird der Schüler antworten:

J'ai marché vers la porte;
Quand j'ai EU *marché vers la porte, je suis arrivé à la porte;*
Quand j'ai ÉTÉ *arrivé à la p., je me suis arrêté à la porte;*
Quand j'ai ÉTÉ *arrêté à la porte, j'ai allongé le bras;*

u. s. w.

d) Mit Bezug auf eine *bevorstehende* Thätigkeit würde auf die Frage:

DEMAIN, *comment ouvrirez-vous cette porte?*

zu antworten sein:

*Demain je marcher*AI *vers la porte.*

Lehrender:

Que ferez-vous après que vous aurez marché vers la porte?

Lernender:

Après que j'aurai marché vers la porte, je m'arrêterai à la porte.

Lehrender:

Que ferez-vous après que vous vous serez arrêté à la porte?

Lernender:

Après que je me serai arrêté à la porte, j'allongerai le bras.
Après ... je prendrai le bouton (la poignée).
Après ... je tournerai le bouton.
Après ... je tirerai la porte.

u. s. w.

e) Berichtet man über *zwei einander folgende,* aber *im nämlichen Zeitraum* vor sich gehende Thätigkeiten, so kommt das sog. *Plusquamperfekt* zur Verwendung. Die entsprechende Frage würde etwa so lauten:

Hier vous ouvrîtes cette porte; auparavant, qu'aviez-vous fait pour l'ouvrir?

Antwort: *Auparavant j'avais marché vers la porte.*
Auparavant je m'étais approché de la porte.
Auparavant j'étais arrivé à la porte.
Auparavant j'avais allongé le bras.
Auparavant j'avais pris la poignée.
Auparavant j'avais tourné la poignée.
Auparavant j'avais tiré la porte.

In dieser Weise lassen sich sämtliche Verbformen in konkretem, natürlichem Zusammenhange an den Serienexerzitien üben und befestigen. Da ausserdem die verschiedenen Formen in den oben besprochenen 30 000 Zwischensätzen (Relativphrasen) ständig wiederkehren, so findet ein fortwährendes unbewusstes Üben im Konjugieren statt. Und wer 30 000 Gelegenheiten zur Verwendung der Verbformen benutzt hat, der kann sicherlich konjugieren.

Bisher war noch nicht die Rede von der *bedingten* Redeform und auch nicht vom sog. *Konjunktiv.*

1) Die *bedingte Ausdrucksweise* ist notgedrungen eine komplexe; sie betrifft:

a) die angenommene Thatsache oder Bedingung,

b) die zweite Thatsache, welche auf der ersteren beruht, oder welche bedingungsweise vor sich gehen soll.

Je nachdem die Zeitperiode, in der die beiden Thätigkeiten vor sich gehen, eine abgeschlossene (z. B. gestern), eine noch nicht abgeschlossene (heute), eine momentane (jetzt), oder eine noch bevorstehende (morgen) ist, wird die grammatische Ausdrucksweise eine andere sein.

Beispiele:

HIER (definite Zeitperiode): *S'il* AVAIT FAIT *beau, j'*AURAIS *pêché.* AUJOURD'HUI (indefinite Zeitperiode): *S'il* AVAIT FAIT *beau, j'*AURAIS *pêché.*	beide gleich!
MAINTENANT (momentaner Zeitpunkt): *S'il* FAISAIT *beau, je pêcher*AIS. DEMAIN (bevorstehende Zeitperiode): *S'il* FAISAIT *beau, je pêcher*AIS.	beide gleich!

Diese Formen passen sich den Serienlektionen in derselben bequemen und naturgemässen Weise an, wie die oben behandelten indikativischen. Man braucht den Schüler nur zu fragen:

Si vous vouliez MAINTENANT *ouvrir cette porte, que* FERIEZ-*vous?*

Antwort: *Je marcher*AIS *(j'ir*AIS*) vers la porte.*

*Je m'approcher*AIS *de la porte.*

*J'arriver*AIS *à la porte.* u. s. w.

Statt *maintenant* setze man sodann etwa *ce matin* oder *hier* oder *aujourd'hui* ein, und man erhält die Formen des sog. *conditionnel passé*:

Frage: CE MATIN (HIER, (AUJOURD'HUI), *si vous aviez voulu ouvrir cette porte, qu'*AURIEZ-VOUS FAIT?

Antwort: *J'*AURAIS MARCHÉ *vers la porte.*

Je me SERAIS APPROCHÉ *de la porte.*

Je SERAIS ARRIVÉ *à la porte.*

Je me SERAIS ARRÊTÉ *à la porte* u. s. w.

2) Auch der sog. *Konjunktiv* ist kein einfacher Modus, obgleich die heutige Grammatik dies lehrt. Im Gegenteil ist er ebenfalls komplex, wie folgendes Beispiel deutlich zeigt:

Je désire qu'il fasse beau temps. Dieses Satzgefüge besteht aus zwei gänzlich verschiedenen Begriffen, nämlich:

a) dem Begriff des „Wünschens“, *désirer* und

b) dem Begriff „schönes Wetter“, *faire beau temps.*

Désirer ist eine subjektive, abstrakte, als solche nicht wahrnehmbare, *faire beau temps* eine objektive, konkrete, wahrnehmbare Thätigkeit; die Verbindung *beider* Satzteile erst, *nicht* der Ausdruck *qu'il fasse beau temps*, macht den Konjunktiv aus. Nun aber giebt es eine Reihe von Konjunktiven, und zwar genau so viele, als es enklitische Phrasen giebt; so z. B. die Konjunktive der Möglichkeit, des Zweifels, der Unsicherheit, der Willensäusserung, der Gemütsverfassung. Gelegentlich der Zuführung der betreffenden enklitischen Redensarten kommen alle diese Ausdrucksformen des nicht Bestimmten, nicht als Faktum Vorliegenden, des Möglichen, Unbestimmten, auf subjektiver Auffassung Beruhenden — mit einem Worte, die Konjunktivformen — zur Einübung und werden — so stellt Gouin überzeugungsvoll in Aussicht — dem Lernenden ebenso geläufig werden, wie die 3. Pers. Sg. Präs. Ind.

Was endlich die *Imperative, Infinitive* und *Partizipien* betrifft, so kommen sie in den systematisch zu verabfolgenden Relativphrasen unausgesetzt zur praktischen Verwendung und nach Bedarf zur Erläuterung; drum liegt keine Veranlassung vor, hier systematisch darauf einzugehen.

2. Von den übrigen Bestandteilen des Satzes.

Wie wir aus vorstehenden Erörterungen über die Behandlung des Zeitworts ersehen, bricht Gouin vollständig mit der bisherigen traditionellen Lehrweise dieses Redeteiles; nicht minder feinsinnig, neuartig und grundverschieden von allem Seitherigen sind seine Betrachtungen über die anderen Bestandteile des Satzgefüges (S. 343 ff der 2. Aufl.). Es bedarf allerdings eines ernsten, wiederholten Studiums, um herauszufinden, was Gouin eigentlich will. Wer da auf Grund der Überschrift erwartet, bei Gouin eine rein syntaktische Abhandlung nach heutigen Begriffen zu finden, der wird enttäuscht sein: Formenlehre und Syntaktisches, allerhand Erwägungen, die teilweise mit dem Gegenstande gar nichts zu thun haben, aber wiederholentlich unter den mannigfaltigsten Formen wiederkehren, vernichtende Aburteilung des bisherigen Lehrverfahrens, kurz, ein buntes Durcheinander von geistvollen und belanglosen, neuen und altbekannten, nützlichen und überflüssigen, objektiven und subjektiven Erörterungen, dies alles und noch manches andere bildet den Inhalt des hier zur Behandlung stehenden Abschnittes *Étude de la proposition.*

Das Leitmotiv, welches auch auf diesen Seiten ständig durchklingt, ist das bekannte: das bisherige abstrakte grammatische Lehrverfahren ist verfehlt; es muss der durch die Natur gewiesene Weg eingeschlagen werden, die Formen und gegenseitigen Beziehungen der Satzbestandteile sind im konkreten Zusammenhange, nicht aber an den einzelnen abstrakten, toten Buchstabenkomplexen, zu erschliessen, zu erlernen und zu lehren.

In dieser Erwägung wirft Gouin das Bestehende um und baut eine neue Formen- und Satzlehre auf, deren Originalität, Einfachheit und praktischer Durchführbarkeit sich niemand wird verschliessen können. Dem Grundzuge seines Lehrsystems getreu, belauscht er auch hier die Natur und überträgt ihr Verfahren auf das seinige. Anschaulichkeit des zur Aneignung bestimmten Lernstoffs, Fernhalten abstrakter Termini, Betrachtung der zu verarbeitenden grammatischen

Partien an vollständigen Sätzen — das sind die Gesichtspunkte, welche Gouin unentwegt festhält.

Die allbekannte Erscheinung, dass ein noch nicht schulpflichtiges Kind in seiner Anschauungssphäre sich bereits sprachrichtig ausdrücken kann, ohne im allgemeinen gegen die Formenlehre und Syntax zu verstossen, giebt dem gründlichen Forscher zu denken und legt die Frage nahe: Lässt sich eine „Naturgrammatik", wie sich das Kind ihrer unbewusst bedient, nicht auch für die fremdsprachliche Unterrichtspraxis herstellen, lässt sich das Verfahren der Natur nicht an Stelle der bisherigen abstrakten grammatischen Unterweisung einsetzen? Gouin hat an der Hand genauester Beobachtung des natürlichen Lernprozesses den Weg gefunden. Die Natur weiss absolut nichts von Kasusendungen, Verbalflexion und der Kunst des Deklinierens oder Konjugierens vereinzelter Wortformen. Sie arbeitet nur mit dem Konkreten und Wirklichen, sie hat einen wahren Abscheu vor Abstraktionen, als welche auch die Flexionsendungen und Deklinationsgerüste zu erachten sind. Anstatt theoretisch zu konjugieren und zu deklinieren, wird von der Natur die Konjugation und Deklination unausgesetzt *praktisch geübt*. Dabei ist die Beobachtung zu machen, dass die Natur es mit den Endungen bisweilen wenig genau nimmt; Verwechselung der Kasus (mir und mich!), grammatisch unrichtige Verbalendungen (*we was, je vas, part. passé!*) und andere Solözismen finden sich in Menge in allen Sprachen und Dialekten: Keine zwei Marktflecken stimmen in ihrer Sprechweise vollständig überein. Haarspaltereien aber, wie sie die Grammatiker ausgeklügelt haben, sind der Natur gänzlich fremd; sie sind eine Ausgeburt der Gelehrten. Das Schwanken im Gebrauch der Endungen hat überall seinen guten Grund.

Es erweist sich als grundverkehrt, den Lernenden erst theoretisch mit der ganz abstrakten Formenlehre zu quälen, und nachher die angequälten abstrakten grammatischen Zeichen auf konkretes Material zu verpflanzen. Das hiesse die Pferde hinter den Wagen spannen.

Das naturentsprechende Verfahren ist dieses: In der ersten Stunde nach dem Seriensystem wird der Schüler in die zu

erlernende Sprache eingeführt an ganz einfachen, sich in logischer und chronologischer Folge aneinander reihenden Sätzen, deren Mittelpunkt, das Zeitwort, zuerst verarbeitet wird; schrittweise sind die übrigen Satzteile anzugliedern, zuerst das Subjekt, hierauf die Ergänzung(en) zum Zeitwort.

Wenn beispw. das Exerzitium vom Öffnen der Thür zu verarbeiten ist, so wird die Satzreihe lauten:

Ich schreite *auf die* Thür zu.
Ich nähere *mich der* Thür.
Ich gelange *zu der* Thür.
Ich bleibe *bei der* Thür stehen.
Ich strecke *den* Arm aus.
Ich fasse *den* Griff an.
Ich drehe *den* Griff um.
Ich ziehe *die* Thür an mich,
oder: Ich drücke *gegen die* Thür.
Die Thür bewegt sich.
Die Thür dreht sich *in den* Angeln.
Ich lasse *den* Griff los.

Jedes dieser zwölf Sätzchen wird zunächst in seine Elemente zerlegt und danach dem Lernenden in der soeben festgestellten Folge zugeführt. Im ersten Satz würde die Reihenfolge sein: „schreite zu“, „ich“, „Thür, auf die Thür“, im zweiten: „nähere mich“, „ich“, „Thür, der Thür“ u. s. w. Nach erfolgter Analyse werden die Bestandteile für jedes Sätzchen zusammengestellt. Im Grunde genommen ist dieses Verfahren die reine mündliche Satzanalyse, und es dürften nicht viele Sätzchen in dieser Weise vom Lehrer zerlegt und vom Schüler wieder zusammengestellt zu werden brauchen, um den Lernenden dahin zu bringen, die Bedeutung der verschiedenen Satzglieder zu erkennen und das Subjekt vom Prädikat, das Prädikat von seinen Ergänzungen zu unterscheiden.

Nun aber steht zu erwarten, dass der Schüler, der im ersten Satz „*die* Thür“ und gleich darauf im zweiten „*der* Thür“ hört, sich im Gebrauch dieser Formen irren wird. Die Verschiedenartigkeit der beiden Ausdrücke wird ihn veranlassen, eine Erklärung zu suchen; sollte der Schüler — was bisweilen

der Fall sein wird — so gleichgültig sein, keine Frage nach dem Grunde dieser Verschiedenheit zu stellen, so hat der Lehrer dazu herauszufordern. Die Erklärung des Lehrers wird dahin zu geben sein, dass er sagt: Es giebt eine Anzahl Zeitwörter, welche in sich „komplett“ sind, indem sie keines ergänzenden Zusatzes bedürfen, während eine andere Gruppe Zeitwörter „nicht komplett“ ist und der Vervollständigung durch einen Zusatz bedarf. „Schlafen“ ist z. B. ein „komplettes“ Verb, da der Ausdruck „ich schlafe“ sich durch sich selbst erklärt, ohne Zuhülfenahme eines anderen Wortes; eine „komplette“, abgeschlossene Thätigkeit, ein in sich abgerundeter Zustand kommt in dem Sätzchen „ich schlafe“ zum Ausdruck. Anders bei den Ausdrücken „ich schreite“, „ich nähere mich“; diese schildern eine „nicht komplette“ Thätigkeit und haben als solche keinen bestimmten Sinn; sie bedürfen der Vervollständigung durch ein anderes Wort, welches anzugeben hat, „wohin“ ich schreite, „wem“ ich mich nähere.

Diese Erkenntnis von dem Vorhandensein zweier grossen Verbgruppen befähigt den Schüler, die nunmehr vom Lehrer zu gebende Darstellung der Ergänzungen (direkter wie indirekter) zu erfassen. Der Lehrer führt vorerst die drei grundlegenden Ergänzungen („Komplemente“) vor; sie antworten auf die Fragen „was“, „für was, wofür oder wem“, „durch was oder wodurch“.

Die Frage mit „was“ ist das 1. Komplement,
„ „ „ „wofür“ „ „ 2. „
„ „ „ „wodurch“ „ „ 3. „

Diesen drei Fundamentalergänzungen können dann noch beigefügt werden die Orts- und Zeitbestimmungen, die Bestimmungen der Absicht, des Zwecks oder Grundes, des Mittels und der übrigen, falls es noch welche geben sollte Auf diese Art wird der Anfänger mit der Theorie der Ergänzungen und mit dem Ursprung der Kasus und Deklinationen bekannt gemacht. Auch erhalten wir ein allgemeines Gerüst, das uns instand setzt, die 15—20 Kapitel der gewöhnlichen Syntax auf *einer* Seite in übersichtlicher Form zu vereinigen. Die Aufstellung dieses Gerüstes und der Deklinationsendungen hat aber nicht sofort zu Anfang zu erfolgen, sondern dann erst, wenn alle möglichen

Kasusendungen aufgetreten sind; das dürfte etwa nach dem zwölften Exerzitium der Fall sein. Der Aufbau einer solchen Tafel erfolgt unter Anleitung des Lehrers Stück für Stück durch die Schüler selbst. Dies wird für sie eine spielende Arbeit sein, da sie mit allen Kasusendungen infolge ständigen Hörens und Übens vollkommen vertraut sind. Auch ist der so angefertigten Tabelle der Beigeschmack des Abstrakten genommen, da sie sich aus Materialien zusammensetzt, die bereits geistiger Besitz des Lernenden geworden sind. Lehrer wie Schüler haben im weiteren Verlauf des Studiums neuer Übungsstücke der gemeinsamen Tabelle sich insofern zu bedienen, als die Richtigkeit der neuen Formen daran geprüft und Unrichtiges darnach verbessert wird. Wenn dies in den 2—3000 objektiven Serienstücken gewissenhaft durchgeführt wird, sollten dann die Schüler in der Formenlehre und Syntax nicht gründlich beschlagen sein?

Über die Art und Weise der Zusammenstellung einer Tabelle der Deklinationsendungen, bspw. fürs Lateinische, sei folgendes bemerkt. Der Satz:

Dorsum cani manu remulcet pastoris filius,

Der Sohn des Hirten streichelt dem Hunde den Rücken mit der Hand,

enthält alle in Betracht kommenden Fälle: Das „nicht komplette“ Zeitwort *remulcet*, den Nominativ *filius*, den Genitiv *pastoris*, den Dativ *cani*, den Akkusativ *dorsum*, den Ablativ *manu.*[1]) In dem angeführten Satze sind *zwei Hauptgruppen von Komplementen* (Ergänzungen) zu unterscheiden, diejenigen Sprachformen, welche das Zeitwort *remulcet* ergänzen (d. s. die Formen *dorsum cani manu*) und die Sprachform, welche das Subjekt *filius* ergänzt (d i. *pastoris*) — in bisheriger grammatischer Terminologie: Akkusativ, Dativ und Ablativ (die Verbergänzungen) und Genitiv (die Subjektsergänzung). Beide Gruppen werden äusserlich durch einen Strich getrennt, die Subjektsergänzung steht darüber, die des Verbs darunter, das Zeitwort zwischen beiden Gruppen; also so:

---

[1]) Die hier gebrauchten grammatischen Benennungen auf *-tiv* werden von Gouin als verwirrend gemieden und durch verständlichere ersetzt

			Alte Bezeichnung
	filius	Subjekt	Nom.
wessen?	*pastoris*	Subjektsergänzung	Gen.
—	*remulcet* —	Zeitwort	Verb
wen oder was?	*dorsum*	1. Verbergänzung	Akk.
wem? (Ziel, Zweck)	*cani*	2. „	Dat.
womit, wodurch? (Mittel)	*manu*	3. „	Abl.

Die vorangestellten Fragewörter geben an, auf welche Frage die verschiedenen Ergänzungen antworten.

Auf das lateinische *porta* angewandt, würde die Anordnung folgende sein:

	Einz.	Mehrz.	
port-	*a*	*æ*	(Subjekt)
	æ	*arum*	(Subjektsergänzung)
	—	—	(Zeitwort)
	am	*as*	(1. Verbergänzung)
	æ	*is*	(2. „)
	a	*is*	(3. „)

In gleicher Weise werden die anderen Deklinationen tabellenmässig dargestellt. Für den ersten Augenblick mag diese Anordnungsweise den Leser vielleicht nicht sehr anmuten. Es zeigt sich indes, dass dieselbe eine Reihe schätzenswerter Vorzüge vor dem alten Verfahren voraus hat. Diese sind:

1. Der Vorzug der *Einfachheit und Kürze*: Der Schüler übersieht sämtliche Endungen der fünf lateinischen Deklinationen mit *einem* Blick, während die gewöhnlichen Grammatiken über ein Dutzend Seiten damit füllen. Die Erklärung der Deklinationen erheischt kaum eine Stunde.
2. Der Vorzug der *Klarheit*: Der Trennungsstrich erinnert den Schüler ständig daran, dass es zwei Arten von Ergänzungen, und daher auch zwei Arten von Kasusendungen giebt. Wunderbarerweise haben die Grammatiker die so naturgemässe Scheidung zwischen den Endungen der Subjekts- oder Nomenergänzung und denen der Verbergänzungen bisher nicht erkannt; daher auch die Monate dauernde Unsicherheit der Schüler im Gebrauch der „Kasus“.

3. Der Vorzug der einfachsten, klarsten *Terminologie*: Die abstrakten Benennungen auf *-tiv*, deren sprachlicher und sachlicher Inhalt sich nicht im entferntesten decken, die daher vom Schüler auch nicht verstanden werden, sind durch Bezeichnungen (Subjektsergänzung, Verbergänzungen) ersetzt, die sich gleich treffend und einleuchtend erweisen.
4. Der Vorzug der *natürlichen Reihenfolge des „Kasus“*: Die gewöhnlichen Grammatiken stellen die Endungen der zweiten Verbergänzung vor die der ersten, wozu kein Grund vorliegt. Der Einwand, die Anordnung sei gleichgültig, ist hinfällig: man muss den Schüler nach natürlicher, logischer Reihenfolge arbeiten lassen, und diese wird in der hergebrachten Anordnung vermisst. Wenn man das, was an erster Stelle stehen müsste, an die zweite rückt und umgekehrt, so erzeugt das Verwirrung in den jugendlichen Köpfen.
5. Der wichtigste aller Vorzüge dieser Tabelle aber besteht darin, dass auf derselben *die ganze Syntax in wenigen Zeilen* abzulesen ist. Hat doch die Syntax nichts anderes zu thun, als die Rolle zu bestimmen, welche jedem einzelnen Satzteil zufällt; und diese Rolle ist jedesmal in durchaus naturgemässer Weise klar angedeutet durch die gewählte Benennung (1. Verbergänzung u. s. w.)

An der Hand des Gouinschen Seriensystems wird die Syntax vom ersten Satze des ersten Übungsstückes bis zum Ende des letzten immerwährend geübt, so dass man diesem System wohl schwerlich den Vorwurf machen kann, es vernachlässige die Grammatik. Im Gegenteil, keine andere Methode betreibt die grammatischen Übungen in annähernd so eindringlicher Weise.

Mit vollem Recht wird man hier einwenden, dass die Kenntnis der Kasusendungen und die neue, allerdings recht praktisch erscheinende Anordnung und Bezeichnung der Kasus an sich nicht genüge, da es bei der Wahl der Ergänzung und entsprechenden Endungen doch wesentlich auf das regierende Zeitwort oder die von demselben abhängige *Präposition* ankomme. Dass die Präposition eine sehr wichtige Rolle im Satzgefüge

spielt, dass sie mit dem Verb innig verknüpft, nicht selten sogar ein Bestandteil des Verbs ist, bedarf nicht der Erörterung; sie ist, um mit Gouin zu reden, der Leibdiener des Verbs; ihr liegt die Pflicht ob, die Richtung anzugeben, in der die Thätigkeit erfolgt, und den Zielpunkt, auf den die Thätigkeit sich richtet. Drum ist man berechtigt zu den Fragen:

1. Kommt die Präposition in der Methode Gouin gebührend zur Geltung?
2. Wie lehrt Gouin die Präpositionen?

Zur ersten Frage ist zu bemerken: Da die Serienexerzitien alle Thätigkeiten und alle erdenklichen Situationen des Lebens sprachlich vorführen, so kann es nicht fehlen, dass die Präpositionen nicht nur *alle* vorkommen, sondern dass sie auch in allen möglichen Verbindungen angewandt werden. Wie wäre das auch anders möglich, da einerseits die Präpositionen sehr gering an Zahl sind (zwei Dutzend eigentliche und ebensoviele uneigentliche im günstigsten Falle!), und da sie andrerseits ungemein oft zur Verwendung gelangen, öfter als irgend ein anderer Redeteil, das Zeitwort natürlich ausgenommen. In den rund 25 Sätzen, aus denen jedes Serienstück sich in der Regel zusammensetzt, werden viele Präpositionen mehrmals auftreten (man vergleiche nur das Stück vom Öffnen der Thüre, S. 66). Die Methode Gouin räumt der Präposition eine ihrer Wichtigkeit gebührende, hervorragende (nach dem Verb die hervorragendste) Stellung im Satzgefüge ein.

Auf die zweite Frage ist zu erwidern: Das Studium der Präposition hat in derselben Weise zu erfolgen, wie das der Nominalflexion, am lebendigen, konkreten Sprachstoff, *im* Satze und *durch* den Satz. Daher kein abstraktes Verzeichnis der Präpositionen, keine Vorschriften über die jeweils nach denselben zu gebrauchenden „Kasus“, keine abstrakte, fruchtlose Arbeit! Die Erlernung wird — nach Gouins Zuversicht — *schnell* und *leicht* von statten gehen; nach Bewältigung der ersten fünf Serienstückchen (etwa 125 Sätzen) wird der Schüler die Präpositionen *alle* kennen, die meisten bereits als alte Bekannte begrüssen; nach dem zehnten Stück wird er sich ihrer mit derselben Sicherheit und Leichtigkeit bedienen, wie ein Philologe

von Fach; er wird sie nach ihrer Bedeutung, ihrem inneren Gehalte ebenso gut kennen, wie er sein „ich“ kennt; sie zu definieren, wird ihm natürlich ebenso unmöglich sein, wie es ihm unmöglich ist, sich selbst zu definieren. Also noch einmal: Die Anwendung der Präpositionen und ihr Einfluss auf den von ihr „regierten Kasus“ ist — dem Grundzug des Systems Gouin entsprechend — durch praktische Übung zu erlernen, durch eine beständige, immanente Übung, die nach kurzer Zeit zur „Intuition“ führt.

Ein nicht minder bedeutsamer Teil des Satzes, eine Art Verwandter der Präposition, stellenweise eine verkappte Präposition, ist das *Präfix.* In den meisten Sprachen des europäischen Festlandes spielt dasselbe eine untergeordnete Rolle, das Deutsche jedoch weist ihm eine hervorragende und unabhängige Stellung im Satze an.

Die Mehrzahl der Präfixe als solche sind keine selbständigen Wörter, sondern nur Bruchstücke von Wörtern (z. B. ver, zer, miss, ent u. a. m.). Da wo es selbständige Wörter sind, haben sie die Form der gleichlautenden Präposition (an, auf, mit, vor, unter u. a. m.). An und für sich, in der Isolierung, d. h. wenn nicht mit einem selbständigen Worte verbunden, hat das Präfix keine Bedeutung, keinen vorstellbaren Sinn (was heisst z. B. zer?); denn sonst müsste es sich durch irgend einen anderen gleichbedeutenden Ausdruck umschreiben und definieren lassen. Da es undefinierbar ist, so ist es seinem inneren Wesen nach also auch unvorstellbar; es ist ein blosses abstraktes Zeichen, eine Art Ankündigungskommando, eine Art musikalisch-theatralisches Vorspiel, insofern es nur durch Tonfall oder Geste, meistens durch beide zugleich, wiedergegeben werden kann. Die innere Bedeutung, der eigentliche Sinn des Präfixes lässt sich nur mittels der *Stimme* und *Gesten* konkret veranschaulichen.

In den beiden Sätzchen:

„Ich will die Thür *auf*machen“ und:

„Ich mache die Thür *auf*“

kommen Stimme und Hand dem Präfix „auf“ zu Hülfe, die

Stimme durch einen stärkeren Akzent, die Hand durch eine begleitende unwillkürliche Bewegung; beides ist veranlasst durch die mittels der Sätzchen wachgerufene Vorstellung des Öffnens. Dabei ist zu beachten, dass das Präfix hier wie überall entweder die Bedeutung des betr. Zeitwortes *beginnt* oder *beschliesst.* Aber immer ist das Präfix, wie auch die Präposition, ein unzertrennlicher Gefährte des Zeitwortes, und es nimmt daher eine ebenso wichtige und herrschende Stellung im Satzgefüge ein wie das Verb selbst.

Nun ist es aber ganz erstaunlich, woher es kommt, dass gerade das knappe Dutzend deutscher Präfixe dem deutschbeflissenen Ausländer, insbesondere dem Romanen, so ungemein grosse Schwierigkeiten macht. Die Erklärung ist lediglich darin zu suchen, dass das Studium der Präfixe falsch betrieben wird, indem der Lernende sich abmüht, die zahllosen Komposita, welche durch Verbindung der 12 Präfixe mit den 500 Wurzelwörtern der deutschen Sprache gebildet werden können, einzeln zu bewältigen. In diesem aussichtslosen Kampfe muss er schliesslich unterliegen, da es auf diesem Wege nicht möglich ist, zum Ziele zu gelangen, im Deutschen ebensowenig wie im Griechischen, dessen Präpositionen nichts anderes als Präfixe sind. Diese beiden Sprachen, die sich darin gleichen, dass sie mittels der Grammatik und des Wörterbuchs niemals vollkommen erlernt werden können, die daher heutzutage als besonders schwierig verschrieen sind, sollen nach Gouins eigenen Erfahrungen und Ausführungen zwei der leichtesten europäischen Sprachen sein. Daraus eben, dass im Deutschen und Griechischen die Wörter zusammengelegt und in mehrere Teile zerlegt werden können, ergiebt sich klar, dass die Bestandteile dieser Wörter noch deutlich erkennbar sind, während in anderen Sprachen die verschiedenartigsten Sprachelemente mit einander, oft bis zur Unkenntlichkeit, verschmolzen sind, sodass jedes der neu entstandenen Wortgebilde infolge der Unerkennbarkeit seiner Elemente einzeln als Vokabel *sui generis* zu erlernen ist; und das ist keine Kleinigkeit bei etwa 30000 Wörtern. Im Deutschen und Griechischen hingegen genügt es, eine kleine Anzahl von elementaren Wörtern und das Geheimnis ihrer Zu-

sammensetzung mit anderen Wurzelwörtern zu kennen, um sie fast alle zu wissen.

Die Richtigkeit dieser allgemeinen Auslassungen sucht Gouin durch folgende Fakta und Zahlen zu beweisen. Er hat die Wahrnehmung gemacht, dass ein Schüler, welcher die Hälfte seiner griechischen oder deutschen Serienstücke (das sind also 1—2000 Exz.) beherrscht, die nachfolgenden 2000 ohne fremde Hülfe zu verstehen und zu bilden vermag. Ja, schon nach erfolgter Aneignung der ersten 80 Stücke (zu je 25 Sätzen), die die Serie vom Hirten bilden, soll der Lernende befähigt sein, die griechischen Schriftsteller auf den ersten Blick, ohne Vorbereitung, zu verstehen, dies habe darin seinen Grund, dass in diesen 2000 Sätzen der 80 Stückchen, welche die elementarsten Situationen, Bewegungen und Thätigkeiten des täglichen Lebens zum Ausdruck bringen, mehr oder weniger sämtliche Wurzelwörter vorkommen, und mit diesen notgedrungen sämtliche Präfixe. Der Lernende hat somit sicherlich reichliche Gelegenheit, die beiden wesentlichen Bestandteile der Fremdsprache kennen zu lernen.

Hinsichtlich der Erlernung des Französischen und anderer romanischen Sprachen jedoch stellt Gouin fest, dass jemand, der achtzig der betr. Serienstücke durchgearbeitet habe, noch nicht im stande sei, den einfachsten französischen Schriftsteller zu enträtseln. Auch derjenige, welcher selbst 3000 von den 4000 französischen Stücken verarbeitet habe, sei noch nicht befähigt, das letzte Tausend ohne weitere Hülfe oder Vorbereitung zu bilden und zu verstehen, weil die Konstitution des Französischen eine viel undurchsichtigere sei, als die des Deutschen und Griechischen. Nur die Praxis kann diese Aufstellung auf ihre Richtigkeit nachprüfen.

Wenn man freilich sieht, wie schnell das deutsche Kind die 12 „gefürchteten Rätsel" löst, die ihm die „12 Sphinxe (d. s. die Präfixe), welche als Autokraten über seine Muttersprache herrschen, auf Schritt und Tritt und um die Wette" vorlegen, so muss man sich sagen, dass die Sache nicht so ungeheuer schwierig sein kann. Eine genaue Beobachtung des Kindes lehrt, dass es die Stimme und die Gesten als die einzigen

Interpreten der Präfixe zu Hülfe nimmt, die Stimme, um dem Wortganzen ein bestimmtes Gepräge zu geben, die Gesten, um die Thätigkeit anzudeuten.

Die Methode Gouin hat in der Aufstellung der Serien, in der Form der Lektionen und in der Art des Lehrverfahrens die Mittel gefunden, an denen das Präfix so gelehrt und geübt wird, wie bei der natürlichen Spracherlernung; sie übt das Präfix auf Grund eines systematischen, sorgfältig durchdachten Vorgehens vielleicht sogar besser als die Lehrmeisterin Natur.

Es erübrigt nunmehr noch, ein paar Worte über die *Wortstellung* (Konstruktion) im Satze zu sagen. Wie jeder weiss, ist dieselbe in allen Sprachen mehr oder weniger verschieden; die lateinische Konstruktion ist grundverschieden von der französischen oder englischen, und die deutsche geht wiederum ihre besonderen Wege. Derjenige also, der nur deutsch spricht ist unfähig, einen lateinischen, französischen oder englischen Satz zu bilden, gäbe man ihm auch alle einzelnen Bestandteile des Satzes in der richtigen Form an die Hand.

Eine genaue Beobachtung lehrt, dass die *lateinische Wortstellung* eine überaus natürliche ist: sie beginnt mit dem Bestimmten und schliesst mit dem Unbestimmten; jeder Satzteil, der einen andern vervollständigen soll, wird im Lateinischen *vor* den bereits vorhandenen gestellt. Der Ausgangspunkt der Satzkonstruktion ist natürlich das Zeitwort; um dasselbe herum gruppiert sich alles übrige entsprechend dem Schema auf S. 69. Der Lateiner sagt z. B.: *Ad portam pergo*, der Deutsche: „Ich gehe auf die Thüre zu“, aber höchst selten, in dichterischer oder nachdrucksvoller Redeweise: „Auf die Thüre gehe ich zu.“ Die modernen Sprachen zeigen nur noch sehr vereinzelte Spuren dieser antiken Anordnung. Die Zusammensetzungen „darauf, darin etc., *là-dessus*, *là-dedans* etc., *there(up)on*, *therein* etc.“ sind derartige Spuren. Wenn das Zeitwort mehrere Ergänzungen bei sich hat, so sind diese in der auf S. 69 angegebenen Reihenfolge anzuordnen (das erste vor dem zweiten Komplement etc.) und *vor* das Zeitwort zu stellen. Das dritte Komplement wird des Wohllautes wegen häufig ans Ende ver-

wiesen. Das Subjekt kann an die Spitze oder ans Ende des Satzes treten: *Dorsum cani manu remulcet pastoris filius.* Dieser im Lateinischen ziemlich streng durchgeführten Grundregel ist als Zusatz beizufügen, dass das Adjektiv von seinem Substantiv durch einen oder mehrere Ausdrücke getrennt zu werden pflegt, wie die folgenden Zeilen aus einer Ekloge Virgils zeigen (Vgl. Gouin, S. 382, 2. Aufl.):

Tityre, tu patulæ recubans sub tegmine fagi,
(1. Adj.) (1. Subst.)
Silvestrem tenui musam meditaris avena.
(2. Adj.) (3. Adj.) (2. Subst.) (3. Subst.)

Zu Deutsch etwa:

Im Schatten einer breitästigen Buche sitzend, erfindest du,
sub tegmine patulæ fagi recubans meditaris tu,

Tityrus, auf einfachem Strohhalm eine Waldmelodie.
Tityre, tenui avena silvestrem musam.

Dass sich in der Poesie des Wohllauts und des Rhythmus wegen Abweichungen finden, ist nicht auffällig; aber im Grundzuge wird die Gouinsche Beobachtung, die an sich zwar nicht neu ist, überall bestätigt.

Die Wortstellung in den lebenden Sprachen ist der lateinischen diametral entgegengesetzt; im Französischen z. B. wird jeder Satzteil, der einen andern vervollständigt, diesem letzteren nachgestellt, wenigstens ist dies das Ideal, wonach die französische Wortstellung strebt. An den Träger des Satzes schliessen sich die Komplemente in feststehender Reihenfolge an. In dem Satze *Je vais vers la porte* wird *je* näher bestimmt durch *vais*, dieses durch *vers la porte.* Bei mehreren Ergänzungen ist der Wohllaut entscheidend für die Anordnung.

Dieser Unterschied zwischen antiker und moderner Wortfolge ist beim Unterricht im Auge zu halten. Es wäre durchaus verwerflich, wenn man — wie es bisher noch vielfach geschieht — den zuzuführenden lateinischen Sprachstoff den Schülern in moderner Anordnung darbieten wollte; auf die Weise wird der Schüler nie lateinisch denken und empfinden lernen. Der lateinisehe Lehrstoff ist in enger Anlehnung an die Schreibweise der Klassiker zu bieten: erst das Bestimmte, dann das

Unbestimmte oder weniger Bestimmte, d. h. in natürlicher Anordnung, unverstümmelt und ohne anatomisch - grammatische Sezierung; so nur kann der Lernende sich alsbald in den sprachlichen und inhaltlichen Aufbau der lateinischen Textstoffe einleben und die scheinbaren Schwierigkeiten überwinden lernen.

Welches somit auch die zu lehrende Sprache sein mag, immer ist sie *satzweise* zu lehren und zwar sind die Sätze in *der* Konstruktion vorzuführen, welche für die betr. Fremdsprache kennzeichnend ist; dem Zeitworte als der Seele des Satzes sind die übrigen Satzteile je nach der betr. Sprache entweder vor- oder nachzustellen. Die Serien-Methode eignet sich gleich gut für die antike wie moderne Konstruktion, sie ist auf alle Sprachen anwendbar.

3. Das Satzgefüge.

Unter der Überschrift *Phrases modales* bringt Gouin ein Kapitel von $4^1/_2$ Seiten. Er versteht unter jener Bezeichnung die Verbindung von Haupt- und Nebensätzen, also das, was unsere hergebrachte Grammatik als Satzgefüge behandelt. Er fasst sich in diesem Kapitel deshalb so kurz, weil die in Frage kommenden Hauptarten des Nebensatzes, d. s. der *Konjunktionalsatz* und *Relativsatz*, bereits früher zur Behandlung gekommen sind gelegentlich der Besprechung der enklitischen Phrasen (S. 29 f.) und der Bedingungs- und Konjunktivsätze (S. 62 ff.). Auf diese Abschnitte sei daher verwiesen. Die sog. Modalphrasen kommen in jedem Serienstück von der ersten Stunde an nicht einmal, sondern so ungemein oft zur praktischen Verwendung, dass ein theoretisches Sonderstudium derselben nicht nur überflüssig, sondern mit dem Serien-System ganz unvereinbar ist. Dasselbe gilt von den Konjunktionen, die einen notwendigen Teil der Modalphrasen bilden. Die Modalphrasen sind ein organisches Glied der Methode, sie sind aufs innigste mit dem Studium der Serienstücke verwachsen und können nur in Verbindung mit den objektiven Übungsstücken gelernt werden.

Damit dürfen wir unsere Bemerkungen über die Grammatik abschliessen.

Dem eingefleischten Grammatisten alten Stils werden die

Gouinschen Reformgedanken zweifelsohne wenig zusagen: es wird ihm unbegreiflich erscheinen, dass jemand sich soweit verirren könne, mit den famosen Regeln über den Konjunktiv, den Infinitiv u. s. w., u. s. w. aufzuräumen. Wer aber dem mutigen Radikalreformer Gouin in die Tiefen seines eigenartigen Lehrsystems gefolgt ist; wer sich daran gewöhnt hat, ihn mit dem Herkömmlichen von Grund auf brechen zu sehen; wer da bedenkt, dass die Wege zu demselben Ziele verschieden sein müssen, wenn die Ausgangspunkte verschieden sind — der wird die Methode Gouin nicht ohne weiteres als wertlos verurteilen. Es bedarf allerdings für uns, die wir nach anderen Lehrgrundsätzen vorgebildet sind, einiger Selbstüberwindung, uns der Methode Gouins anzupassen und dieselbe ohne vorgefasste Meinung zu prüfen und zu beurteilen.

c. Folgerungen.

Über die Wege und Ziele des Seriensystems wird der Leser an der Hand der bisherigen Ausführungen im grossen und ganzen sich wohl klar geworden sein. Ich könnte daher den theoretischen Teil hier eigentlich abschliessen, wenn nicht einzelne Fragen, die gerade in der Gegenwart unsere Methodiker stark beschäftigen, eine kurze Erörterung rechtfertigten. Wer zwischen den Zeilen zu lesen gewohnt ist, wird indes bereits erkannt haben, wie sich Gouin zu den Fragen stellt.

Die erste Frage ist die: *Wer lehrt Gouin die Aussprache?* Was hält er von der *lautlichen Schulung* und der Verwertung der *Lautkunde* im Unterricht?

Er steht jeder wissenschaftlichen Phonetik durchaus ablehnend und feindselig gegenüber, eben deshalb, weil er ein erklärter Gegner alles Lesens und Schreibwerks ist. Er hält dafür, dass die Anwendung der Lautschrift den Schüler doppelt belaste und soviel heisse, als neben den 30 000 Wortbildern der zu erlernenden Sprache auch die 30 000 transskribierten Schattenbilder derselben auf die Netzhaut des Lernenden werfen. Gouin verlangt auch hier, dass man dem von der Lehrmeisterin Natur gewiesenen Wege folge. Die Hauptsache sei, dass das Wort „im Ohr“ festsitze, dass es dort vibriere und resoniere,

bevor die Zunge es hervorbringe. Der Lehrer solle daher unermüdlich vorsprechen, der Schüler hingegen anfangs nur in sich aufnehmen, hören, aber möglichst wenig selbst sprechen. Nicht im Auge und nicht auf der Zunge, sondern lediglich im Ohre müsse das fremde Wort oder der Satz anfänglich befestigt werden. Das Kind bedürfe fast zwei Jahre Zeit, um die Laute seiner Muttersprache und die mit diesen Lauten verbundenen Begriffe vollständig in sich zu verarbeiten; und auch dann dauere es noch eine geraume Zeit, ehe es ihm gelinge, die Worte selbst hervorzubringen und Sätze daraus zu bilden. Eine Zeit lang radebreche es das neu gehörte Wort, ein Beweis dafür, dass die Zunge nicht so „gelehrig“ sei, wie das Ohr. Auf Grund dieser Erscheinungen sei es unrichtig, von vornherein eine tadellose Aussprache vom Schüler zu fordern. Infolge unausgesetzten Hörens und Insichaufnehmens werde der Lernende in weit kürzerer Zeit zu einer *reinen* Aussprache gelangen, als nach dem künstlichen Verfahren der heutigen Phonetik.

Rein wird die Schüleraussprache freilich nur dann sein, wenn die des Lehrers es auch ist. Der Lehrer wird also in dieser Hinsicht ohne Tadel sein müssen. Wie aber könnte es auch der beste Sprachkenner allen recht machen, wäre er in der von ihm zu lehrenden Fremdsprache auch besser bewandert als ein Fremdnationaler? Ein gewisses Misstrauen gegen reinen Akzent und echt idiomatische Ausdrucksweise wird dem Nichtnationalen stets entgegengebracht; allerhand kleine Meinungsverschiedenheiten solcher, die abweichende Beobachtungen gemacht zu haben *vermeinen* — Beobachtungen, welche in vielen Fällen auf mangelhafte Entwicklung des Gehörorgans hinsichtlich des Auffassens fremdsprachlicher Feinheiten zurückzuführen sind — bestärken in diesem Misstrauen. Drum schlägt Gouin vor, dass ein Landsmann der Schüler den Unterricht dieser letzteren zwar leiten, aber einen gebildeten Fremdnationalen zur Seite haben solle. Der letztere habe die relativen Zwischenbemerkungen zu machen und bei anderen passenden Gelegenheiten redend einzugreifen. Gouin meint, es würden sich eine Menge Ausländer gern zu diesem Amt hergeben, da sie ja auf diese Art die Muttersprache der Schüler bequem erlernen könnten.

Dieser Vorschlag erscheint mir indes kaum durchführbar; würden wir an unseren Lehranstalten dann doch mindestens halb so viele Ausländer benötigen, als neusprachliche inländische Lehrkräfte thätig sind! Woher sollten wir alle diese Ausländer beziehen? Nur vereinzelte Anstalten könnten Gouins Vorschlag ausführen.

Für sehr vorteilhaft aber würde ich es halten, wenn unsere Universitäten und Akademien ihre ausländischen *Lektoren* veranlassten, sich die Methode Gouin praktisch anzueignen und die Studierenden der neueren Sprachen an den Serienstücken dieser Methode in die lebende Verkehrs- und Litteratursprache systematisch einzuführen. Die Person des fremdnationalen Lektors würde für eine gute Aussprache und für idiomatischen Sprachstoff bürgen; durch die streng systematiche Anordnung und allseitige Gründlichkeit der von Gouin aufgestellten Serienstücke würde ein wirklich erfolgreiches Studium gewährleistet, indem der Studierende Gelegenheit hätte, den *gesamten* Wort- und Phrasenschatz der fremden Sprache sich zu eigen zu machen, und in derselben *denken* und *sprechen* zu lernen. Wenn der Lektor sich den Grundsätzen und Forderungen Gouins willig fügt und die Hörer seinen Weisungen pünktlich und regelmässig folgen, so dürften die Klagen über mangelhafte Sprachfertigkeit unserer neusprachlichen Lehrer mit der Zeit verstummen. Auch die Lehrerfolge der Lektoren würden dann ganz andere werden, als sie bei dem bisherigen Lese- und Übersetzungsbetrieb leider noch sein müssen. Als weiteren Vorteil hätte diese Einrichtung den im Gefolge, dass die Neusprachler die Serienmethode nicht nur selbst *praktisch kennen* lernen, sondern in ihrem späteren Wirkungskreise auch mit Erfolg zur Anwendung bringen könnten. Ich halte diese Einrichtung für sehr erwägenswert und möchte meinen Vorschlag den massgebenden Organen hiermit unterbreitet haben.

Um auf Gouins Zwillingslehreridee zurückzukommen, so ist dieselbe weder an der Pariser noch an der Londoner Gouinschule bisher zur Durchführung gelangt. Die dort wirkenden Lehrkräfte sind Fremdnationale, welche ihre Muttersprache selbständig lehren. Allerdings sind sie vorher mit der Hand-

habung des Systems bekannt gemacht worden und bedürfen daher keiner Beaufsichtigung mehr. Da sich aber nicht jede Anstalt den Luxus eines Ausländers, der nach Gouin unterrichtet, gestatten kann, so müssen inländische Lehrer dafür eintreten; ohne vorgängige Teilnahme an einem Ausbildungskursus können solche aber keine befriedigenden Ergebnisse erzielen. Durch Umgestaltung des Lektorenwesens wäre diesem Bedürfnis leicht zu begegnen, und es würden Lehrer herangebildet, die nicht nur methodisch, sondern auch bezüglich der positiven Sprachkenntnisse und Zungenfertigkeit ohne besonderen Aufwand an Zeit und Geld für Auslandsstudien genügen könnten.

Auf eine gute, reine Aussprache legt Gouin mit Recht ganz besonderes Gewicht. Wenn jemand fehlerhaft ausspreche, so sei daran weder die Zunge, noch der Kehlkopf oder Gaumen schuld, sondern die Aussprachefehler seien aufs Bücherstudium zurückzuführen. Jedes deutsche Kind lerne beispielsweise von einer französischen Wärterin das Französische ebenso rein und fliessend sprechen wie ein geborener Franzose. Es komme lediglich darauf an, dass der Lernende die fremde Sprache *höre*; durch blosses Lesen und Schreiben aber werde niemals eine gute Aussprache erzielt.

Wie die Phonetik, so finden auch unsere übrigen Mittel, die zu einer möglichst einwandfreien Schüleraussprache mithelfen sollen, vor Gouins Augen keine Gnade. Gelegentlich einer deutschen Probelektion, die ich an der Londoner Gouinschule in Arundel Street auf Ansuchen der beiden Leiter s. Z. abhielt, machte ich nach Durchnahme des gegebenen deutschen Serienstücks einen Ansatz, über die einzelnen Sätze gewohnterweise kurze deutsche *Fragen* zu stellen. Meine Fragen schmiegten sich dem Wortlaut der Sätze eng an, sodass diese Sätze die Antwort bilden mussten. Sowohl Frage als Antwort liess ich im Chor nachsprechen, worauf jedoch alsbald einer der Herren mir verbindlichst zuflüsterte, *Dialogisieren* und *Chorsprechen* seien der Methode Gouin durchaus fremd und als methodische Missgriffe (!) zu verwerfen. (Warum sollte die Anwendung eines methodisch bewährten Mittels, das zur Bethätigung der Sprechorgane bestens geeignet ist, ein Fehlgriff sein, weil Gouins

Methode dieses Mittel nicht kennt?). Auch wollen die Gouinianer nichts wissen vom *Hersagen* oder *Absingen auswendig gelernten Sprachstoffs*, auch nichts von *Leseübungen* irgendwelcher Art. Dies alles sei für später zu versparen. Ähnlich dem Klavierspieler, der das zum Vortrag gewählte Tonstück „im Ohre“ und „in den Fingern“ haben müsse, wenn er einen befriedigenden Erfolg erzielen wolle, dürfe der Gouinschüler das zu verarbeitende fremdsprachliche Übungsstück erst dann lesen, wenn er es „im Ohre“, d. h. oft gehört, und „auf der Zunge“, d. h. wiederholentlich nachgesprochen habe. Das Lesen habe den Abschluss und nicht den Anfang der Verarbeitung zu bilden.

Eine andere nicht unwesentliche Frage betrifft das Erlernen der *Rechtschreibung*. Während die Aussprache in einem grösseren Zeitabschnitte, sagen wir in hundert Jahren, verhältnismässig geringe Veränderungen erfährt, macht die Rechtschreibung vielfach ganz auffällige Wandlungen durch. Der eigentliche Zweck der Rechtschreibung, ein möglichst getreues Abbild des gesprochenen Wortes zu geben, hat sich im Laufe der Zeit mehr und mehr verwischt, insbesondere im Französischen und Englischen, etwas weniger stark auch im Deutschen. Grammatiker und gelehrte Gesellschaften, wie die französische Akademie, sind von jeher bemüht gewesen, das Schriftbild aus etymologischen und sonstigen Gründen zu verzerren, sodass die Ähnlichkeit des Schriftbildes im Vergleich zum Original, dem Lautbilde, in den beiden lebenden Schul-Fremdsprachen stellenweise allen Begriffen von Ähnlichkeit Hohn spricht. Daher ist es wohl erklärlich, wenn 31 französische Sprachlaute nach Berechnungen von Marle durch 540 Schreibungen, nach Dégardin sogar durch 568 verbildlicht werden.[1])

Naturgemäss kann beim Einprägen dieser Fälle inkonsequenter und willkürlicher Schreibarten nur das Gedächtnis in Frage kommen; die Bethätigung des logischen Denkvermögens wird in den seltensten Fällen zum Ziele führen. Das muss auch Gouin zugeben. Direkte Anschauung des Schriftbildes

---

[1]) Vgl. Vietor, *Schriftlehre oder Sprachlehre? Zeitschr. f. nfz. Spr. u. Litt.* 1880, Band II, S. 60, Fussnote 2.

und Gedächtnis, das sind für ihn die beiden und alleinigen Mittel zur Erlernung der Rechtschreibung. Da sein Lehrverfahren das gesamte lebende Sprachgut des fremden Volkes berücksichtigt und verarbeitet, so hat das Auge reichliche Gelegenheit, sich mit den Wurzelwörtern und allen von diesen abgeleiteten Wortbildungen vertraut zu machen. Wenn z. B. das Serienstück vom Thüröffnen in der vorgeschriebenen Weise verarbeitet und geschrieben worden ist, so wird die Schreibung des Wortes *porte* unzweifelhaft so fest im Gedächtnisse haften, dass der Schüler dieses Wort wohl schwerlich unrichtig schreiben dürfte. Dasselbe gilt von den anderen Wörtern: Sie alle werden sich bei dem eindringlichen Lehrverfahren, dessen Stärke gerade in der *bewussten*, nicht mechanischen Wiederholung beruht, ohne Schwierigkeit dem Gedächtnis einprägen.

Der landesüblichen Mittel und Mittelchen, die in erster Linie zur Befestigung in der Rechtschreibung verschrieben und in mehr oder minder reichlichen Mengen angewandt werden, bedarf Gouin nicht. Sein Grundsatz ist: Keine Buchstabierübungen, kein Syllabieren, keine Diktate, keine Extemporalien, keine häuslichen Übersetzungen, Umformungen, freien Wiedergaben, Nacherzählungen, Beschreibungen oder Schilderungen in der fremden Sprache, keine Korrekturen seitens des Lehrers — nichts, ausser Abschrift oder gedächtnismässiger Niederschrift des zu festem geistigen Besitz des Schülers gewordenen Serienstücks! Er glaubt, mit der letztgenannten Übung — dem Ab- oder Auswendigschreiben — vollständig auszukommen, um die richtige Schreibung der Sprachformen zu vermitteln; denn einen anderen Zweck als den orthographischen können und dürfen schriftliche Übungen nicht verfolgen. Die anderen oben genannten Übungen der heutigen Schule aber sollen neben orthographischen noch allerlei andere, insbesondere grammatische Sprachkenntnisse zuführen und befestigen. Gouin kann auf dieselben verzichten, da er auf rein mündlichem, natürlichem Wege zum Ziele führt, und zwar weit schneller, als die Anhänger des schriftlichen Lehrverfahrens und Heftekorrigierens. Das Seriensystem macht das Korrekturlesen gänzlich überflüssig, da der Schüler in Zweifelsfällen seine Niederschrift mit dem gedruckten Text der

Serienstücke selbst vergleichen und seine Schwächen selbst entdecken, seine Leistung selbst beurteilen kann. Hierin liegt überdies ein moralisch, wie pädagogisch gleich bedeutsamer Vorzug der Methode. Und welche Wohlthat würde nicht die von Gouin befürwortete und auf Grund des Seriensystems auch durchführbare Erlösung von der geisttötenden, erschlaffenden Sisyphusarbeit des Korrigierens erst für den Lehrer sein! In wie ganz anders fruchtbringender Weise könnte er die Zeit, welche er dem Korrigieren schriftlicher Arbeiten opfern muss, zu Nutz und Frommen der Schüles verwenden!

Die viel umstrittene Frage, *mit welcher Fremdsprache der Unterricht zu beginnen* sei, wird von Gouin nicht berührt, und in der That liegt keine Veranlassung für ihn vor, sich darüber zu äussern. Es ist festgestellt, dass die Kinder der verschiedenen Völker zur Erlernung ihrer Muttersprache nahezu die gleiche Zeit bedürfen, dass somit von besonderen Schwierigkeiten der einen Sprache im Vergleich zu der andern, z. B. des Russischen gegenüber dem Englischen, beim Sprechenlernen der kleinen Kinder nicht die Rede sein kann. Auch ist weder nachgewiesen noch anzunehmen, dass die Sprechwerkzeuge eines Kindes auf Grund ihres Baues die Erlernung einer bestimmten Sprache besonders begünstigten, dass z. B. ein neugeborenes Kind russischer Eltern in England unter einer englischen Wärterin und fern von jedem russischen Einfluss das Englische weniger schnell und tadellos erlerne, wie ein gleichalteriger *true-born Briton* in derselben Umgebung. Beide werden nach den bisherigen Erfahrungen auf dem von der Lehrmeisterin Natur eingeschlagenen Wege sprachlich gleich „perfekte Engländer“ werden. Da sich nun das Seriensystem infolge seiner der Natur abgelauschten bewundernswerten Einfachheit *allen* Sprachen in derselben bequemen Weise anpasst, so ist es gleichgültig, welche Fremdsprache mit dem Schüler zuerst getrieben wird.

Aus der auf S. 26 bereits erwähnten Forderung, dass der erste der drei Jahreskurse der zu erlernenden Sprache nach Ablauf *eines* Unterrichtsjahres auch thatsächlich abgeschlossen und das in diesem Kursus Gebotene auch geistiger Besitz der Schüler sein müsse, lässt sich der von Gouin zwar nicht eigens hervor-

gehobene, aber ganz natürliche Schluss ziehen, dass *jeweils nur eine einzige fremde Sprache* Gegenstand des Unterrichts sein darf. Das bisherige Verfahren, neben der Muttersprache noch eine oder mehrere fremde Sprachen zu lehren, lässt offenbar eine ungestörte, einheitliche Entwicklung des Sprachgefühls und der Sprechfertigkeit in keiner einzigen Sprache aufkommen. Der zeitweilige Betrieb nur *einer* fremden Sprache auf Grund des Seriensystems aber ermöglicht es, in einem Schuljahre, zur Not sogar in einem halben Jahre, der Alltagssprache, wie sie in der Individualität eines zwölfjährigen Schülers ihren vollständigen Ausdruck findet, Herr zu werden. Lässt sich doch nach Gouins Erfahrungen und Ausarbeitungen das gesamte Sprachgut eines Zwölfjährigen in 1200 Serienstücken vollkommen niederlegen, so dass nach Bewältigung dieser Stücke die Tagessprache, wie sie einem zwölfjährigen Kinde des fremden Landes zu Gebote steht, geistiges Eigentum des Schülers sein wird. Dass sich genannte 1200 Stücke, jedes zu 18—30 Sätzchen, in 300 Zeitstunden verarbeiten lassen, ist unzweifelhaft und überdies von Gouin erprobt worden; in einer Stunde 4 bis 5 Stücke zu bewältigen, fällt nach einem Dutzend Stunden nicht mehr schwer, und je weiter der Unterricht fortschreitet, desto leichter wird die Arbeit, desto mehr kann das Tempo beschleunigt werden. Bei 2 Stunden täglich — von denen die eine vormittags, die andere nachmittags gegeben werden könnte — würde man also den zwölfjährigen Schüler in sechs Monaten soweit fördern, dass er im stande wäre, seine ganze Individualität in der betr. Fremdsprache zum sprachlichen Ausdruck zu bringen und sich mit einem gleichalterigen Fremdnationalen über alles in beider Vorstellungskreise Liegende ohne die geringste Schwierigkeit zu verständigen. Um die Sprache aber *vollständig* zu erlernen, d. h. damit ein gebildeter *Erwachsener* im stande sei, seine ganze Individualität in die fremde Sprache zu übertragen, bedarf es eines Studiums von 3—4000 Serienstücken, die sich in 800—900 Zeitstunden bewältigen lassen. Auf ein Jahr verteilt, würde das für den Tag $2\frac{1}{2}$ - 3 Stunden ausmachen, die in zwei Teilen auf den Vor- und Nachmittag gelegt werden könnten. Von den 4000 Stücken

gehören mindestens 2000 der eigentlichen Wissenschaft an; die aufs Sprachstudium verwendete Zeit wird also zugleich in den Dienst des Studiums der Wissenschaften (Naturwissenschaften, Erdkunde, Geschichte, Litteratur u. s. w.) gestellt. Fürs erste wird man es bei dem Kursus für zwölfjährige Schüler bewenden lassen. Das darin Gelernte wird behufs Befestigung in den anderen Unterrichtsfächern nach Möglichkeit herangezogen. Nachdem die eine Fremdsprache erlernt ist, kann im Jahr darauf mit einer zweiten in derselben Weise begonnen werden, im dritten Jahre mit einer dritten u. s. w.

Ein eigenartiger Zug des Seriensystems ist noch zu erwähnen. *Ein* Lehrer, welcher, wie gesagt, sein Fach und die Methode durchaus beherrschen muss, kann *drei getrennte, wohl gezogene Klassen gleichzeitig in derselben Stunde* gründlich unterrichten(?). Denn während die Schüler das durchgenommene Übungsstück schreiben, feiert der Lehrer. Soll er inzwischen der Ruhe pflegen? Soll er überflüssigerweise die schriftliche Thätigkeit der Klasse überwachen? Beides ist nicht am Platze. Er nutzt die freie Zeit am fruchtbarsten aus, wenn er in der benachbarten Klasse, die vielleicht schon den zweiten Jahreskursus verarbeitet, eine Lektion gibt. Nach Beendigung dieser letzteren wird er vielleicht sogar noch Zeit erübrigt haben, um in einer dritten Klasse ebenfalls eine Lektion zu erteilen. Wenn er auch diese beendet hat und sich in die erste Klasse zurückbegiebt, dürfte diese mit der aufgegebenen schriftlichen Arbeit fertig sein. Während das eine Erntefeld reift, können zwei andere Felder besät werden. Ein einziger Gouin-Lehrer kann also die Arbeit von dreien verrichten; seine Leistungsfähigkeit ist verdreifacht, ohne dass seine Kräfte schneller aufgebraucht würden, als bei den bisherigen Lehrverfahren. Welche Ersparnis für den Staats- oder Stadtsäckel! — — —

Doch damit nicht genug! In seinem berechtigten Streben nach Vereinfachung des Unterrichtsmechanismus möchte Gouin auch die übrigen wissenschaftlichen Lehrgegenstände, insbesondere die *Naturwissenschaften, Erdkunde* und *Geschichte,* nach Art des Seriensystems gelehrt wissen. Aus dem Studium der

diese Frage behandelnden Abschnitte[1] der französischen Ausgabe seines Buches habe ich die Überzeugung gewonnen, dass eine solche Forderung wohl zu verwirklichen wäre, und dass nach Gouinschen Lehrgrundsätzen bei geringerer Stundenzahl als bisher die betr. Unterrichtszweige gründlicher und erfolgreicher gepflegt werden könnten, als es heute möglich ist. Zur Ausführung des Gouinschen Planes bedürfte es natürlich besonderer Serienstücke, deren Aufstellung aber nur von system- und fachkundiger Seite besorgt werden kann. Näher auf die Sache einzugehen, muss ich mir hier versagen und die Fachgenossen, insbesondere die nicht Neusprachlichen, auf die Ausführungen in Gouins Buche [1] selbst verweisen.

Wie aus *L'art d'enseigner* (S. 199, 2. Auflage) zu entnehmen ist, setzt Gouin einen *Lehrer* voraus, der so vorgebildet ist, dass er ausser einer Fremdsprache auch einige andere wissenschaftliche Fächer insoweit wenigstens beherrscht, als zur fachgemässen Verarbeitung der Serienstücke nötig ist. Er selbst will, so erzählt er, auf Grund seiner sprachlichen, geschichtlichen und naturwissenschaftlichen Methoden gleichzeitig drei Klassen mit weniger Mühe und unendlich grösserem Erfolge geleitet haben, als vordem in einem Staatsgymnasium eine einzige Klasse nach dem gewöhnlichen Lehrverfahren. Ohne Frage liesse sich viel Zeit gewinnen, wenn der Lehrer die nichtsprachlichen Fächer mit dem Sprachunterricht verbinden und das eine durch das andere, die Wissenschaften durch die Sprachen und diese an den Wissenschaften, soweit durchführbar, vermitteln würde. Nach Gouins Versicherungen soll der Schüler in *einem* Jahre ohne Schwierigkeit und ohne Überanstrengung die Lehraufgabe von zwei bis drei Jahren verarbeiten und im stande sein, die erlernten Serien dann ebenso gut zu lehren, wie es der Lehrer vermöge. Diese Lehrprobe sei als letzte Phase der Erlernung vom Schüler zu verlangen. Also noch einmal: *Trois maîtres pédagogiquement équipés, bons pour les sciences, bons pour les lettres, entendus dans les arts, et sérieusement voués à leur état, suffiraient pour faire marcher un*

---

[1] *L'art d'enseigner* S. 463—489 der 2. Auflage.

collège quelconque aussi bien et aussi loin que les NEUF *agrégés du meilleur lycée . . . Un maître en vaut trois, exécute la besogne de trois!* [1] Welche Vereinfachnng, und — ich wiederhole — welche Ersparnis für den Staats- oder Stadtsäckel!

Als letzte Frage kommt die nach dem fremdsprachlichen *Selbstunterricht* in Betracht. Dieser ist mit Gouins rein mündlichem, von Mund zu Ohr arbeitendem Verfahren unvereinbar, und Gouin ist daher ein schroffer Gegner aller sprachlichen Selbstbelehrung Von seinem Standpunkte aus und nach seiner eigenen in dieser Beziehung gemachten bösen Erfahrungen kann man ihm das freilich nicht verargen. Indes sollte er bedenken, dass die Mehrheit der Menschen in ihrer Jugend weder Gelegenheit, noch Zeit, noch die Mittel zu Sprachstudien hat und im reiferen Alter, gezwungen durch die Verhältnisse, nicht selten dahin gebracht wird, sich eine wenn auch nur lückenhafte Kenntnis dieser oder jener Sprache zu verschaffen. Ein Lehrer und erst recht ein Gouinlehrer steht nicht jedem zur Verfügung. Wo soll ein in solcher Lage Befindlicher sich das wünschenswerte sprachliche Wissen anders herholen als aus Büchern? Aber auch die besten Schulbücher, selbst Gouins Serienhefte, können dem sprachlichen Neuling nichts nützen, einmal, weil die Bezeichnung der Aussprache darin meistens fehlt, dann auch, weil der Selbstlehrer andere Ziele verfolgt, als sie der Klassenunterricht im Auge hat. Aus diesen Gründen sind fremdsprachliche Selbstbelehrungswerke ein notwendiges Glied in der Kette unserer Unterrichtslitteratur. Ohne möglichst sorgfältige und gemeinfassliche Aussprachebezeichnung aber ist das eifrigste Bemühen des Lernenden aussichtslos. Gouins apodiktisches Verdammungsurteil über die Phonetik und den Selbstunterricht erscheint daher einseitig und anfechtbar. In etwa entschuldigen lässt es sich freilich insofern, als seit de Zeit, wo Gouin seine Selbststudien zur Erlernung des Deutschen betrieb und mit Ollendorff und anderen Biedermännern aus der Mitte dieses Jahrhunderts kläglich Schiffbruch litt, die Selbstbelehrungslitteratur wesentlich verbessert worden ist.

[1] *L'art d'enseigner* S. 199, 2. Auflage.

Ich bin wiederholt gefragt worden, worin sich die Methode Gouin von den übrigen Lehrsystemen unterscheide; eine knappe und doch umfassende Antwort zu geben, fiel mir bei der allseitigen Grundverschiedenheit des Seriensystems gegenüber anderen Methoden keineswegs leicht. Drum will ich zum Schluss dieses theoretischen Teils meinen Lesern eine *kurze Zusammenfassung der leitenden Gesichtspunkte des Seriensystems* geben.

Worin besteht die Methode Gouin?

I. *Was für ein Ziel erstrebt Gouin?* Gouin will den *gesamten* üblichen Sprachstoff, soweit dieser im Anschauungsbereich des Lernenden liegt, zuführen, und zwar in wesentlich *kürzerer Zeit*, als andere Methoden es vermögen, nämlich in 300 Stunden für 10—12 jährige, in 600 für 14—16 jährige und in 8—900 Stunden für ausgereifte Gebildete und Fachleute. Er schiesst damit über unser heutiges Lehrziel weit hinaus.

II. *Wie sucht Gouin sein Ziel zu erreichen?* Unter Anpassung an die *natürliche* Spracherlernung des Kindes. Dies bedingt eine Abweichung von der bisherigen Lehrweise hinsichtlich der *Stoffwahl*, der *Art der Anordnung* und der *Art der Verarbeitung*.

a) *Stoffwahl*: Der zuzuführende Lehrstoff ist *kritisch gesichtet*, insofern er nur Vorstellbares, Geschautes, Durchlebtes, wirkliche Thatsachen, Vorgänge und Zustände, nur die lebendige Sprache des täglichen Lebens — kurzum, das berücksichtigt, was in der Anschauungssphäre der betr. Altersstufe liegt. Also nichts Abstraktes, nichts was sich in Raum und Zeit nicht vorstellen liesse, keine zusammenhanglosen Einzelsätze, keine heterogenen Vokabelreihen!

b) *Anordnung*: Der zuzuführende Lehrstoff wird in neuartiger, systematischer Anordnung dargeboten. Die ganze Sprache wird in Form von einfachen *Sätzen* angeordnet, jeder folgende ist die notwendige Ergänzung zu den voraufgehenden, ein unentbehrliches Glied in der Reihe von 18—30 Sätzen, die in ihrer Gesamtheit, in

logisch-chronologischem Nacheinander die verschiedenen Mittelsthätigkeiten eines zu besprechenden Vorgangs, der dem sog. *Übungsstück* den Titel giebt, darstellen. Das Übungsstück ist stets ein in sich abgerundetes, in allen seinen Teilen vorstellbares sprachliches Gemälde, in welchem kein Pinselstrich zu viel oder zu wenig ist. Fehlt auch nur eines der Sätzchen, oder steht es logisch oder zeitlich nicht an der richtigen Selle, so ist der Zusammenhang gestört. Das *Zeitwort*, welches die Seele jedes Satzes ist, nimmt die vornehmste Stelle ein und wird am Rande noch ganz besonders hervorgehoben. Die Form des Zeitworts ist vorwiegend die der sog. 3. *Pers. Präs. Ind.* — Eine wechselnde Anzahl inhaltlich verwandter *Übungsstücke*, im Durchschnitt etwa 50, bilden eine *Serie;* mehrere Serien (je 10—15) vereinigen sich zu einer *Generalserie*, und etwa ein halbes Dutzend Generalserien machen den *Effektivbestand der Sprache* aus. Also schematisch in runden Zahlen von rückwärts: *Sprachbestand* = 5 Generalserien = 5 × 10 Serien = 50 × 50 *objektive* Übungsstücke = 2500 × 20 d. s. *50 000 Sätze.* Hinzu kommen noch 1-2000 *metaphorische* Serienstücke figürlicher Redeformen.

c) *Verarbeitung*: Der zuzuführende Lehrstoff wird auf *rein mündlichem* Wege verarbeitet: das *Ohr* und die *geistige Anschauung* (d. i. die Fähigkeit, sich einen geschilderten Vorgang im Geiste vorzustellen), das ist alles, was der Lernende in den Dienst des Lehrers zu stellen braucht. Zunächst wird der *allgemeine Inhalt* des betreffenden Übungsstücks in des Schülers Muttersprache festgestellt. Darauf werden die in dem Stücke vorkommenden *Verbalformen* in der Fremdsprache gegeben und die durch sie ausgedrückte Thätigkeit durch Gesten und andere geeignete Mittel geistig veranschaulicht. Nach Erledigung der Verbalformen gelangen die *übrigen Satzteile* in gleicher Weise in der Fremdsprache zur Einübung, immer auf Grund der *geistigen Anschauung.* Bei der Wiederholung seitens des Schülers flicht der Lehrer in die Sätze der

sog. objektiven Serienstücke in gemessener Folge kleine Phrasen ein, die ein subjektives Urteil über die Leistung des Schülers fällen und zur Weiterarbeit aufmuntern. Der Rest der Lehrstunde ist der *Grammatik* gewidmet, die ohne Regeln, ohne grammatische Fachausdrücke, ohne gedächtnismässiges Herleiern nackter, abstrakter Endungen gelehrt wird, und zwar in unmittelbarer Verbindung mit dem lebendigen, konkreten Sprachstoff des kurz vorher erlernten objektiven Serienstücks. Zum Schluss hat der Schüler das Stück zu *lesen* und darauf *abzuschreiben*.

Die Methode Gouin will nichts wissen von direkter oder bildlicher Anschauung, nichts von Phonetik, Sprechübungen, Auswendiglernen, von Lektüre und mündlicher Hin- und Herübersetzung, nichts von Diktaten und den bisherigen schriftlichen Arbeiten aller Art, nichts von Heftkorrekturen durch den Lehrer, nichts von Paradigmen und langatmigen Regeln.

Behufs ungestörter Entwickelung des Sprachgefühls ist jeweils nur *eine* Fremdsprache zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. In den anderen Lehrfächern ist diese Sprache nach Möglichkeit zu verwenden.

Zweiter Teil.

Die Methode Gouin in der Praxis.

1. Abschnitt.

Eine ausgeführte Lehrstunde und Anleitung zu den weiteren Stunden.

Die Frage, ob sich die Methode im Massenunterricht praktisch anwenden lasse, glaube ich damit am schnellsten und klarsten erledigen zu können, dass ich den Gang einer Gouin-Lehrstunde dem Leser kurz vorführe. Wer sich der Mühe unterziehen mag, mit einer Klasse (am empfehlenswertesten ist eine neue Sexta, die noch keinen fremdsprachlichen Unterricht genossen hat und daher das beste Versuchsfeld bildet) an der Hand der nachstehenden Ausführungen einen Versuch mit der Methode zu machen, der wird sich alsbald ein klares Urteil über ihren Wert oder Unwert bilden können. Ich schicke voraus, dass das von mir gewählte Übungsstück dasjenige ist, mit welchem der Erfinder und seine englisch-amerikanischen Jünger ihre Schüler in das Lehrverfahren einzuführen pflegen, und dass von den anderen französischen Übungsstücken, vom Erfinder ausgearbeitet, 4 Bändchen im Druck erschienen sind. Die Fachgenossen also, welche nach der Methode zu unterrichten beabsichtigen, können sich das zu lehrende französische Material leicht beschaffen. [1]

---

[1] Die Librairie Fischbacher, 33, rue de Seine, Paris, führt Bestellungen aus.

Also zur Sache!

Lehrer (zu seinen Schülern): Wenn ihr eine Stunde lang meinem Unterrichte habt folgen müssen, so werdet ihr allmählich müde sein, ihr werdet unwillkürlich unruhig. Ich werde euch daher zur Abwechselung und Erholung hinausgehen lassen auf den Spielplatz. Angenommen, dieser Zeitpunkt sei gekommen; was würdet ihr da thun? Ihr würdet natürlich das Schulzimmer verlassen. Vorher jedoch würdet ihr die Thüre öffnen müssen, denn durchs Fenster zu steigen wäre strafbar, nicht wahr?

Schüler: Ja!

L.: Nun denn, beginnen wir also damit, die Thür auf französisch zu öffnen. Wenn ihr schön acht gebt, so werdet ihr noch *vor* Ablauf dieser Stunde *alle* — auch der *ultimus* — so gut wie ich auf französisch sagen können, was alles zu thun ist, um die Thür zu öffnen. In der morgigen Stunde werde ich euch lehren, wie man alles das französisch ausdrückt, was zu geschehen hat, wenn man die Thür schliessen will, u. s. w.

Also Achtung! Ich soll die Thür dieses Zimmers öffnen. Beseht sie euch gut! Bevor ich sie wirklich offen habe, muss ich allerlei Sonstiges thun; mit anderen Worten, um meinen Zweck zu erreichen, muss ich gewisse Mittel anwenden. Welche sind dies? [1]

1) Ich gehe auf die Thüre zu,
2) Ich nähere mich der Thür,
3) Ich nähere mich der Thür noch mehr,
4) Ich nähere mich der Thür immer mehr,
5) Ich gelange zu der Thür,
6) Ich bleibe bei der Thür stehen.

Das ist der erste Streich (von Gouin „Schritt“ genannt), der zweite und dritte folgen sogleich. Erst aber soll mir Hans wiederholen, was ich euch vorgemacht und vorgesagt habe.

[1] Das Auffinden der Mittelsthätigkeiten sollte unter Mitsuchen der Schüler geschehen. Hierbei kann man die Erfahrung machen, dass die Suchenden regelrecht die eine oder andere Zwischenthätigkeit zu überspringen pflegen und so den Lehrenden zum Eingreifen veranlassen. Ich gehe der Raumersparnis halber über die sich beim Suchen ergebenden Bemerkungen des Lehrers hinweg.

(Der Schüler führt die sechs Teilthätigkeiten praktisch aus und sagt bei jeder, was er gerade thut.)

Hierauf folgt der zweite Akt, der folgende Zwischenthätigkeiten erheischt:

1) Ich strecke den Arm aus,
2) Ich erfasse den Griff,
3) Ich drehe den Griff,
4) Ich ziehe die Thür auf mich zu.

So! Wer kann mir das nachmachen und dazu in Worten angeben, was er thut? (Jeder kann's, einer macht's.) Recht so! Jetzt glaubt ihr gewiss, der deutsche Teil der Lektion sei erledigt; das ist aber nicht der Fall, denn die Thür vollzieht noch einige Thätigkeiten, deren Aufzählung wir jetzt im dritten Teile unseres Übungsstücks versuchen wollen. Also:

1) Die Thür geht auf,
2) Die Thür geht weiter auf,
3) Sie dreht sich in den Angeln,
4) Sie dreht sich immer mehr,
5) Ich lasse den Griff los,

und damit ist der Vorgang des Öffnens vollzogen, die Thür ist offen, weit offen, und wir können hinaus. (Wiederholung des dritten Schritts und aller drei Schritte.)

Soviel zur Einführung in den Inhalt des zu verarbeitenden Übungsstücks, dessen Teile logisch und chronologisch mit einander verknüpft sind.

Die Verarbeitung in französischer Sprache wird zu folgenden Erörterungen Anlass geben:

L.: [1] Um euch die verschiedenen Teile des Übungsstücks in französischer Sprache zu lehren, könnte ich auf verschiedene Arten verfahren; wir wollen sehen, welche Art vorzuziehen ist. Zu euerer Belustigung werde ich euch zunächst einmal die Sätzchen so hersagen, wie ein Franzose es thun würde: *Je marche vers la porte, je m'approche de la porte, je m'approche et m'approche encore de la porte, j'arrive à la porte, je m'arrête*

[1] Die hier folgenden Bemerkungen haben sich schrittweise aus der Rede und Gegenrede zwischen Lehrer und Schüler zu ergeben.

à la porte. — J'allonge le bras, je prends la poignée, je tourne la poignée, je tire la porte. — La porte cède, la porte tourne sur ses gonds, la porte tourne et tourne encore, et je lâche la poignée. Das klingt sehr sonderbar, nicht wahr? Ihr werdet auch nicht ein Wort verstanden haben! Wollte ich euch diese Reihe Sätzchen 10, 100, 1000 mal wiederholen, so würde ich euch höchstens langweilen und ermüden, aber ihr würdet am Ende doch nicht klüger sein, als zuvor.

Angenommen nun, ich wiederholte euch nur den ersten Satz *Je marche vers la porte* immer und immer wieder von neuem; vielleicht würdet ihr den Satz zeitweilig im Ohr und auf der Zunge haben. Aber nach gleicher Aneignung des zweiten Satzes würdet ihr den ersten wieder vergessen haben und so bei jedem folgenden die vorhergehenden. Nicht eine Stunde würde es mich kosten, euch das Übungsstück beizubringen, nein, Tage, Wochen, Monate, und dann würdet ihr es immer nur mechanisch herunterleiern. Der kleine Franzose, welcher diese Sätze versteht und französisch nachspricht, hat sicherlich nicht in der eben geschilderten Weise gelernt!

Oder sollte ich euch das Stück vielleicht wortweise lehren? Auch das nicht! Ein Wort ist nur ein leerer Schall, ein unbestimmtes Etwas, kein Gedanke, nur ein Teil eines Gedankens. Auf diesem Wege würden wir unser Ziel also ebenso wenig erreichen. Bleiben wir also beim Satze. Ihr werdet euch erinnern, dass eure Mutter euch, als ihr noch klein waret, alles, was ihr thatet und saht, in Satzform erklärte. Diese Sätze der Mutter waren immer ganz kurz, nicht wahr? Aber so kurz sie auch waren, drei Worte enthielten sie doch zum allermindesten. Da aber selbst nur drei unbekannte Worte einander im Behalten stören, so wandte eure Mutter, ohne es selbst zu wissen, einen praktischen Kniff dabei an, indem sie das wichtigste der Wörter besonders nachdrücklich aussprach; so betonte sie z. B. in dem Satze „Ich öffne die Thür“ das Verb „öffne“, welches die Thätigkeit als eine ganz bestimmte kennzeichnet. Ohne das Verb ist eben kein Satz möglich, ohne dasselbe sind die anderen Wörter toter, leerer Schall. Versucht nur, einen Satz ohne ein Verb zu bilden,

und seht, ob eure Mitschüler verstehen, was ihr sagen wollt! Das Verb also ist die Seele des Satzes, der Herrscher, der König über alle anderen Satzteile, es „regiert“ sie alle, wie die Grammatiker sagen.

Dadurch also, dass Mutter das Zeitwort unbewusst hervorhebt und die Thätigkeit stärker betont, lernt das kleine Kind in verhältnismässig sehr kurzer Zeit sprechen. Wenden wir dieses Verfahren also auch heute an, und prägen wir uns zunächst die französischen Zeitwörter des Stücks ein. Welches sind die des ersten „Schritts“?

S.: gehe,
nähere mich,
nähere mich (noch mehr),
nähere mich (immer mehr),
gelange,
bleibe stehen.

L.: Gut! Aber jetzt auf französisch!
„Ich gehe auf die Thür zu“ — gehe,
marche — *marche* — *marche*,

Achtet genau auf meine Thätigkeit, auf das, was ich thue. (L. führt das Gehen praktisch aus.) Indem ich das Wort *marche* mehrmals wiederhole, befolge ich einen Wink, den uns die Natur giebt: das kleine Kind nämlich verfährt ebenso mit jedem neu erlernten Worte; so sind z. B. Pa-pa, Ma-ma, Wau-wau und ähnliche Bildungen Ergebnisse dieses Verfahrens. Die zwei- und dreimalige Wiederholung dieses Zeitworts ist sozusagen die französische Taufe der Handlung.

Also noch einmal: *marche* — *marche* — *marche*.

2. „Ich nähere mich der Thür“ — nähere mich,
approche — *approche* — *approche*.

oder richtiger

m'approche — *m'approche* — *m'approche*

d. h. *m'* = mich, *approche* = nähere, ich nähere mich d. T.

Achtet genau auf meine Thätigkeit:

m'approche — *m'approche* — *m'approche*.

Noch einmal von vorne:

1. „Ich gehe auf die Thür zu" — gehe
   marche — marche — marche.
2. „Ich nähere mich der Thür" — nähere mich
   m'approche — m'approche — m'approche.
3. Jetzt „Ich gelange zur Thür" — gelange
   arrive — arrive — arrive.

Das Ganze noch einmal:

1. „Ich gehe auf die Thür zu" — gehe
   marche — marche — marche.

2.
3. } wie das vorige Mal.

4. Und endlich „Ich bleibe an der Thür stehen" — bleibe stehen
   arrête — arrête — arrête,

oder richtiger

m'arrête — m'arrête — m'arrête,

d. h. *m'* = mich, *arrête* = halte auf, ich halte mich auf bei d. T.

Damit ist der erste „Schritt" gethan. Ich werde ihn noch einmal vornehmen, aber diesmal nur französisch:

marche — marche — marche.

Versteht ihr das?

Dann: *m'approche — m'approche — m'approche.*

Auch das?

Weiter: *arrive — arrive — arrive.*

Stellt ihr euch das auch deutlich vor?

Schliesslich: *m'arrête — m'arrête — m'arrête.*

Seht ihr im Geiste auch, was geschieht?

S.: Ja!

L: Jetzt sagst du, Hans, noch einmal das Deutsche, und ihr, Fritz und Karl, merkt genau auf meine Worte; gleich werdet ihr dran kommen!

Hans: „Ich gehe auf die Thür zu" — gehe.

L.: *marche — marche* — weiter, Hans!

H.: „Ich nähere mich der Thür" — nähere mich.

L.: *m'approche — m'approche* — weiter!

H.: „Ich gelange zur Thür" — gelange.

L.: *arrive* — *arrive* — weiter!

H.: „Ich bleibe bei der Thür stehen“ — bleibe stehen.

L.: Achtet genau hierauf: *m'arrête* — *m'arrête*.

Jetzt du, Fritz, nur auf französisch! Keine Angst, du kannst es ganz allein! Wenn du auch das erstemal einen Fehler machen solltest; das ist nicht schlimm.

L.: Ich gehe auf die Thür zu, d. h. auf *la porte* zu. *Porte* heisst das Ding. Ich gehe. Auf französisch?

Fritz: *marche* — *marche* — *marche*.

L.: Sehr gut! Weiter: Ich nähere mich der *porte*, nähere mich.

F.: *m'approche* — *m'approche* — *m'approche*.

L.: Schön! Jetzt gelange ich zur *porte*.

F.: *arrive* — *arrive* — *arrive*.

L.: Recht so! Und als letztes: Ich bleibe bei der *porte* stehen.

F.: *m'arrête* — *m'arrête* — *m'arrête*.

L.: Ganz recht! Mein Kompliment! Du hast die Wörter fürs erstemal sehr schön ausgesprochen. Jetzt soll Karl die französischen Zeitwörter, ohne das Deutsche, wiederholen.

Karl: *marche* — *marche*
m'approche — *m'approche*
arrive — *arrive*
m'arrête — *m'arrête*.

L.: Ganz vorzüglich! Du hast französisch gedacht und das Deutsche gar nicht mehr nötig gehabt!

Nunmehr haben wir die ganzen Sätze zu erlernen. Bevor wir damit anfangen, will ich euch an etwas erinnern, was ihr selbst sehr häufig beobachtet haben werdet. Auf der Strassenbahn, im Omnibus, auf dem Dampfer oder auf der Eisenbahn habt ihr bisweilen wohl eine Mutter oder Wärterin mit einem kleinen Kinde gesehen und gehört. Da konntet ihr beobachten, wie der Kleine alsbald unruhig wird, seiner Beschützerin auf die Kniee, oder auf die Bank klettert, um zum Fenster hinausschauen zu können. Sobald er etwas Bewegliches vor sich sieht, streckt er sein Zeigefingerchen aus, zeigt auf den Gegenstand und benennt denselben, aber mit nur einem Worte, welches

meist nur von der Mutter verstanden wird. Und die Mutter wiederholt das kindliche Wort, spricht es richtig und deutlich aus und vollendet den Satz, den das Kleine gewissermassen nur angedeutet hat. Das Wort des Kindes ist fast stets eine Übersetzung des Vorgangs, der seine Aufmerksamkeit fesselt, und dieses Wort kann nur das Verb sein. Und selbst da, wo das Kind den Gegenstand selbst benennt, meint es doch *den Vorgang, die Thätigkeit*. Dies fühlt die Mutter, und sie begnügt sich daher nicht damit, den richtigen Namen des Geschauten zu geben, sondern sie bildet regelmässig einen ganzen Satz, der das vom Kinde Beobachtete in seiner Gesamtheit, im Zusammenhange, zum Ausdruck bringt.

So wollen auch wir es machen. Ihr, als das kleine Kind, stellt euch die vier Thätigkeiten, von denen wir vorhin gesprochen haben, im Geiste vor und drückt dieselben französisch durch die Verbalform aus; ich werde alsdann, genau wie die Mutter, die vollständigen Sätze bilden. Also, Hans, sage mir das erste Verb!

H.: *marche* — *marche.*

L : *Je* ich — *Je marche* auf *la porte* zu — *la porte.*
Je marche vers la porte — *vers la porte.*
Seht ihr die Richtung? *vers* — *vers!*
Je marche vers la porte — *Je marche vers la porte.*

Und nun das zweite Verb?

H.: *approche* — *approche.*

L.: *Je* ich — *Je m'approche de la porte, de la porte.*
Je m'approche de la porte — *Je m'approche de la porte.*

Das nächste Verb, Hans!

H.: *arrive* — *arrive.*

L : *Je* ich — *J'arrive à la porte, à la porte.*

Meine Handbewegung zeigt klar die Bedeutung des Wörtchens *à* an.
J'arrive à la porte — *J'arrive à la porte.*

Und jetzt das letzte?

H.: *arrête* — *arrête.*

L.: *Je m'arrête à la porte, à la porte.*
Je m'arrête à la porte — *Je m'arrête à la porte.*

Jetzt eine kleine Überraschung für euch: Hört einmal zu!

marche: *Je marche vers la porte,*
approche: *Je m'approche de la porte,*
arrive: *J'arrive à la porte,*
arrête: *Je m'arrête à la porte.*

Habt ihr mich verstanden?

Alle: Ja, sehr gut!

L.: Das freut mich! Seht ihr, das ist der erste Teil des Übungsstücks, das euch vor zehn Minuten noch so sonderbar und schwer vorkam! Ebenso leicht wie diesen ersten „Schritt" werdet ihr die beiden anderen lernen. Bevor wir den zweiten und dritten „Schritt" aber verarbeiten, wollen wir zur Abwechselung ein klein wenig *Grammatik* spielen. Ihr braucht nichts zu befürchten; die Grammatik, wie wir sie betreiben wollen, ist keineswegs so trocken, wie ihr vielleicht meinen könntet; im Gegenteil, sie wird euch grosse Freude machen. Man muss es nur verstehen, Frau Grammatik richtig zu behandeln, und sie ist gar nicht so schrecklich. Zu Beginn dieser Stunde sagte ich, dass ihr am Schluss das ganze Stück vom Öffnen der Thüre auf französisch wissen würdet. Ihr werdet nicht das allein, sondern noch mehr wissen, nämlich ihr sollt vor Ablauf dieser Stunde die Lektion auch lesen und schreiben können.

Wie ihr gehört habt, spielt das Zeitwort die Hauptrolle im Satze; Ehre, dem Ehre gebühret! Daher ist es das Verb, welches Frau Grammatik uns zuerst vorzuführen hat. Nehmen wir das erste französische Zeitwort, welches ihr kennen gelernt habt, jenes, welches den Satz „Ich gehe auf die Thür zu" beherrscht — das Zeitwort *marche.* Dieses Verb werden wir jetzt konjugieren, d. h. unserem Verfahren anpassen. Angenommen, ich rede zu dir, Hans.

Ich — Ich gehe auf die Thür zu — (ich gehe) *je march-e*
Du, Hans — Du gehst auf die Thür zu — (du gehst) *tu march-es*
und er, Fritz — Er geht auf die Thür zu — (er geht) *il march-e*

je march-e — geht auf mich
tu march-es — geht auf dich, Hans
il march-e — geht auf ihn, auf Fritz.

Ich wiederhole das! (Geschieht).

Nun, Karl, wiederhole diese drei Formen und stelle dir dabei dich und deine beiden Mitschüler Hans und Fritz vor.

L.: Ich gehe, ich — Karl: *je march-e*
Du gehst, du, Hans — *tu march-es*
Er geht, er, Fritz — *il march-e*

L.: Sehr schön! *Je marche — tu marches — il marche.* Jetzt könnt ihr das französische Zeitwort für die drei Personen konjugieren; ich will es euch daher schreiben.

je marche
tu marches
il marche.

Hans, lies diese drei Formen! H.: *Je marche, tu marches, il marche.*
Auch du, Fritz! F.: *Je marche, tu marches, il marche.*
Und du, Karl! K.: *Je marche, tu marches, il marche.*

L.: Jetzt fehlt uns noch die Mehrzahl, nicht wahr? Die ist ebenso leicht, wie die Einzahl. Merkt auf mich!

Wir gehen (alle vier) auf die Thür zu — *nous march-ons*
Ihr geht (alle drei) auf die Thür zu — *vous march-ez*
Sie (Fritz u. Karl) gehen auf die Thür zu — *ils march-ent.*

Nun will ich die Formen an die Tafel schreiben:

Ich gehe auf die Thür zu *march-e*
Du gehst auf die Thür zu *march-es*
Er geht auf die Thür zu *march-e*

Jetzt der Trennungsstrich zwischen Singular und Plural ————

Wir gehen auf die Thür zu *march-ons*
Ihr geht auf die Thür zu *march-ez*
Sie gehen auf die Thür zu *march-ent.*

So, jetzt in einfacherer Form:

march-e
march-es
march-e

Pluralstrich ————

march-ons
march-ez
march-ent.

Achtet insbesondere auf die Pluralformen (auf *ons ez, ent*); ver-

gleicht sie miteinander! Jetzt werde ich die Tabelle auswischen und noch einmal schreiben; Hans soll sie mir diktieren.

H.:		L. (schreibt):
	je march-e	*march-e*
	tu march-es	*march-es*
	il march-e	*march-e*
	Pluralstrich	———
	nous march-ons	*march-ons*
	vous march-ez	*march-ez*
	ils march-ent	*march-ent.*

L.: Diese Formen prägt euch gut ein, denn sie sind die wichtigsten des französischen Zeitworts.

Zur Abwechselung soll Fritz die Formen von der Tafel ablesen, nachdem ich jedesmal den Satz deutsch gesagt habe.

L.:	Fritz:
Ich gehe auf die Thür zu *vers la porte*	*je marche*
Du gehst auf die Thür zu *vers la porte*	*tu marches*
Er geht auf die Thür zu *vers la porte*	*il marche*
Wir gehen auf die Thür zu *vers la porte*	*nous marchons*
Ihr geht auf die Thür zu *vers la porte*	*vous marchez*
Sie gehen auf die Thür zu *vers la porte*	*ils marchent.*

L.: Karl, thue dasselbe, und ich will die Sätze vervollständigen.

Karl:	L.:
je marche	*je marche vers la porte*
tu marches	*tu marches vers la porte*
il marche	*il marche vers la porte*
nous marchons	*nous marchons vers la porte*
vous marchez	*vous marchez vers la porte*
ils marchent	*ils marchent vers la porte.*

L.: Jetzt du, Hans! Diesmal wollen wir eine kleine Unterhaltung damit verbinden.

Hans:	L.:
je marche	Gut, *bien!* weiter, *continuez!*
tu marches	*bien!* — *continuez,* weiter!
il marche	*bien!* — *continuez!*
nous marchons	*bien, très bien,* sehr gut! *continuez!*
vous marchez	*bien, très bien! continuez!*
ils marchent	*bien, très bien!*

———

Hiermit haben wir einstweilen genug Grammatik getrieben. Kehren wir zu unserem Übungsstück zurück! Ich werde euch den ersten Schritt noch einmal wiederholen:

marche	*je marche vers la porte*
approche	*je m'approche de la porte*
arrive	*j'arrive à la porte*
arrête	*je m'arrête à la porte.*

Stimmt das? Habt ihr folgen und alles verstehen können?

Alle: Ja, wir haben alles sehr gut verstanden!

L.: Ihr möchtet das gewiss alle gerne wiederholen, aber das wollen wir bis nachher verschieben und jetzt den zweiten Schritt vornehmen. Im Deutschen würde er lauten:

Ich strecke meinen Arm aus,
Dann erfasse ich den Griff,
Dann drehe ich den Griff,
Dann ziehe ich an der Thür.

Jetzt seht auf meine Bewegungen:

Ich strecke meinen Arm aus	*allonge — allonge — allonge*
Ich erfasse den Griff	*prends — prends — prends*
Ich drehe den Griff	*tourne — tourne — tourne*
Ich ziehe an der Thür	*tire — tire — tire.*

Noch einmal:

Ich strecke meinen *bras* (Arm) aus	*allonge — allonge*
Ich erfasse den *poignée* (Griff)	*prends — prends*
Ich drehe den *poignée*	*tourne — tourne*
Ich ziehe an der *porte*	*tire — tire.*

Stellt euch die Thätigkeit gut vor und versucht, das Französische zu wiederholen! Hans, fange an!

L.: 1) Ich strecke meinen *bras* aus, strecke aus.

H: *allonge — allonge.*

L.: Gut, *bien! — allonge — allonge.*

2) Ich erfasse die *poignée*, erfasse. H.: *prends — prends.*

L.: Gut, sehr gut! *bien, très bien! — prends — prends.*

3) Ich drehe die *poignée*, drehe. H.: *tourne — tourne.*

L.: *Bien, très bien! — tourne — tourne.*

4) Ich ziehe an der *porte*, ziehe. H.: *tire — tire.*

L.: *Bien, très bien! — tire — tire.*

Und jetzt du, Fritz! Du wirst mir je zweimal die französichen Zeitwörter angeben, und ich will dann die Sätze vervollständigen. Achtung!

1) F.: *allonge — allonge.*
L.: *Juste,* recht!

allonge — J'allonge le bras, den Arm; ihr seht *le bras. J'allonge le bras, le bras.* Weiter!

2) F.: *prends — prends.*
L.: *Juste, parfaitement juste!* recht, ganz recht!

prends — Je prends la poignée (den Griff); seht euch *la poignée* gut an! *Je prends la poignée . . . la poignée!* Weiter!

3) F.: *tourne — tourne.*
L.: *Juste, parfaitement juste.*

tourne — Je tourne la poignée, je tourne la poignée. Weiter!

4) F.: *tire — tire.*
L.: *Juste, parfaitement juste.*

je tire la porte — je tire la porte.

Und jetzt ist Karl an der Reihe; aber wir wollen die Rollen anders verteilen. Hans soll die französischen Verben sagen, Karl die französischen Sätze bilden, Fritz soll den Karl auf französisch belobigen, wenn er es verdient, und nachdem ich auf deutsch die Lobesformeln angegeben habe. Auf diese Weise sind wir alle vier gleichzeitig thätig. Also los, Hans! Nenne die Verben!

1) H.: *allonge — allonge.*
K.: *j'allonge le bras.*
L.: Gut, sehr gut!
F.: *Bien, très bien!*

2) H.: *prends — prends.*
K.: *je prends la poignée.*
L.: Gut, sehr gut!
F.: *Bien, très bien!*

3) H.: *tourne — tourne.*
K.: *je tourne la poignée.*
L.: Gut, sehr gut!
F.: *Bien, très bien!*

4) H.: *tire — tire.*
K.: *je tire la porte.*
L.: Gut, sehr gut!
F.: *Bien, très bien!*

Seht ihr, nach einer halbstündigen Lektion könnt ihr euch bereits auf französisch unterhalten, ohne Lese- oder Übungsbücher, ohne jegliche Hülfe! Ich sehe, es macht euch grosse Freude, denn ihr strahlt ja förmlich! Nicht wahr? die Lektion war fast so unterhaltend, wie das Schlagballspiel auf dem Schulhof.

Jetzt wieder ein Stückchen Grammatik. Ich werde zunächst unsere bekannte Abwandlungstabelle wieder an die Tafel schreiben:

march-e
march-es
march-e

---

march-ons
march-ez
marchent.

Nach diesem Muster wollen wir eines der anderen Zeitwörter unseres Übungsstücks abwandeln:

Ich nähere mich der Thür — *approche.*
Ich nähere mich *e*: *je m'approch-e*
Du näherst dich *es*: *tu t'approch-es*
Er nähert sich *e*: *il s'approch-e*

Wir nähern uns *ons*: *nous nous approch-ons*
Ihr nähert euch *ez*: *vous vous approch-ez*
Sie nähern sich *ent*: *ils s'approch-ent.*

Hans, wiederhole das; sprich recht langsam!

H.: *e*: *je m'approch-e*
es: *tu t'approch-es*
e: *il s'approch-e*

---

ons: *nous nous approch-ons*
ez: *vous vous approch-ez*
ent: *ils s'approch-ent.*

L.: Fritz soll das nächste Zeitwort abwandeln:

Ich gelange zu der Thür — *arrive.*

F.: *e*: *j'arriv-e*
es: *tu arriv-es*
e: *il arriv-e*

ons: *nous arriv-ons*
ez: *vous arriv-ez*
ent: *ils arriv-ent.*

L.: Karl, konjugiere das Zeitwort des nächsten Satzes:

Ich bleibe bei der Thür stehen — *arrête.*

K.: *e*: *je m'arrêt-e*
es: *tu t'arrêt-es*
e: *il s'arrêt-e*

ons: *nous nous arrêt-ons*
ez: *vous vous arrêt-ez*
ent: *ils s'arrêt-ent.*

L.: In derselben Weise können wir auch die anderen Zeitwörter abwandeln und niederschreiben. Aber alles auf einmal erledigen zu wollen, das geht nicht, drum wollen wir uns die anderen Zeitwörter auf die nächste Stunde versparen und jetzt mit dem Übungsstück fortfahren. Bevor wir den noch erübrigenden dritten Schritt vornehmen, will ich euch die ersten beiden Schritte noch einmal in Erinnerung bringen.

1. Schritt.

marche: *je marche vers la porte,*
approche: *je m'approche de la porte,*
approche: *je m'approche encore,* immer mehr *encore,*
arrive: *j'arrive à la porte,*
arrête: *je m'arrête à la porte.*

2. Schritt.

allonge: *j'allonge le bras,*
prends: *je prends la poignée,*
tourne: *je tourne la poignée,*
tire: *je tire la porte.*

Jetzt kommen wir zum dritten „Schritt“. Das Deutsche für denselben war, wie wir ja wissen:

Die Thür geht auf,
Die Thür dreht sich in den Angeln,
Die Thür dreht sich immer mehr,
Ich lasse den Griff los.

Und nun Achtung aufs Französische!

1) *La porte* geht auf
cède — cède — cède.
La porte geht auf
cède — cède — cède.

2) *La porte* dreht sich
tourne — tourne — tourne.

Das Wort *tourne* kennt ihr schon.

3) *La porte* öffnet sich
s'ouvre,

d. h. *se* sich, *ouvre* öffnet,
s'ouvre — s'ouvre — s'ouvre.

4) Endlich die letzte Thätigkeit — lasse los
lâche — lâche — lâche.
Ich lasse *la poignée* los
lâche — lâche — lâche.

Achtet ja nicht auf meine Worte, sondern auf meine Thätigkeit. Ich will jedes Verb französisch wiederholen.

1) *cède — cède — cède.*

Stellt euch deutlich vor, was geschieht! Die Thür geht auf.
cède — cède — cède.

2) *tourne — tourne — tourne.*

Ihr müsst das Drehen im Geiste sehen!
tourne — tourne — tourne

3) *s'ouvre — s'ouvre — s'ouvre.*

Seht ihr auch deutlich die Bewegung, das Aufgehen?
s'ouvre - s'ouvre — s'ouvre.

4) *lâche — lâche — lâche.*

Könnt ihr euch die Bewegung meiner Hand vorstellen?
lâche — lâche — lâche.

Noch einmal, langsam und deutlich:

cède
tourne

s'ouvre
lâche.

Wer will das wiederholen? Alle? Einer nach dem andern. Hans, fange an und denke dabei stets an die Thätigkeit, die durch das französische Verb bezeichnet wird.

H.: *cède — cède*
tourne — tourne
s'ouvre — s'ouvre
lâche — lâche.

L.: *Très bien!* Fritz, jetzt bist du dran.

F.: *cède — cède*
tourne — tourne
s'ouvre — s'ouvre
lâche — lâche.

L.: Sehr gut, mein Junge! *Très bien, mon garçon!* Karlchen, kannst auch du die Verben wiederholen?

K.: *cède — cède — cède.*

L : *Courage!* Mut! Keine Bange!
cède — la porte cède.

K.: *tourne — tourne — tourne.*

L.: *Juste; courage!* Ganz richtig; nur Mut!
tourne — la porte tourne in ihren Angeln.

Vergegenwärtige dir die Angeln: in ihren *gonds*, in *ses gonds*, *sur ses gonds;*
la porte tourne sur ses gonds.

K.: *s'ouvre — s'ouvre — s'ouvre.*

L.: *Juste; courage!*

s ouvre — la porte s'ouvre, s'ouvre ganz weit; ganz weit *grande, toute grande;*
la porte s'ouvre toute grande.

K.: *lâche — lâche — lâche.*

L.: *Juste; courage!*
lâche — je lâche la poignée.

So, das war der dritte „Schritt"; das Übungsstück ist jetzt verarbeitet. Nunmehr wollen wir zu viert den dritten „Schritt" mit verteilten Rollen wiederholen, genau so, wie wir es mit dem

zweiten gemacht haben. (Das wird ausgeführt.) Zum Schluss will ich das ganze Übungsstück auf französisch fliessend wiederholen:

1) *marche* — *je marche vers la porte,*
approche — *je m'approche de la porte,*
approche — *je m'approche,*
approche — *je m'approche encore,*
arrive — *j'arrive à la porte,*
arrête — *je m'arrête à la porte.*

2) *allonge* — *j'allonge le bras,*
prends — *je prends la poignée,*
tourne — *je tourne la poignée,*
tire — *je tire la porte.*

3) *cède* — *la porte cède,*
tourne — *la porte tourne sur ses gonds,*
tourne — *la porte tourne encore,*
ouvre — *la porte s'ouvre toute grande,*
lâche — *je lâche la poignée.*

Das wär's!

Und nun eine ernste Frage! Habt ihr auch alles genau verstanden? (Ja!). Habt ihr direkt auf französisch gedacht, ohne die entsprechenden Wörter aus dem Deutschen zu übersetzen? (Ja!). Schön, dann bin ich zufrieden. Somit könnt ihr jetzt nach einer Stunde das Übungsstück, welches euch zu Beginn des Unterrichts unbezwinglich erschien. Soll ich euch sagen, wie es kommt, dass ihr das Stück so schnell und so sicher gelernt habt? Nun, eben weil ihr euch unter den fremden Wörtern etwas Thatsächliches, Sichtbares vorgestellt habt, weil die fremden Wörter euren Geist, euer Vorstellungsvermögen in Thätigkeit gesetzt und euch zum Denken im Französischen veranlasst haben. Ich habe also mein Wort gehalten und sogar mehr als das: ich habe euch ausserdem noch lesen, schreiben und konjugieren gelehrt; wir haben zusammen sogar Satzanalyse und Satzbildung getrieben, wir haben den Gebrauch der Präpositionen und rückbezüglichen Zeitwörter geübt, alles in *einer einzigen* Stunde!

Eine Pflicht bleibt für uns alle noch zu erfüllen, die des Dankes, meinerseits für eure gespannte Aufmerksamkeit, eurer-

seits für die Lektion. Dieses „danke schön“ wollen wir auf französisch ausdrücken; es lautet: *Merci! . . . merci, monsieur!* Wiederholt es alle mit mir: *Merci! . . . merci, monsieur!*

Bevor wir uns trennen, noch ein paar Worte. Vielleicht denkt ihr, ihr hättet heute Abend alles soeben Gelernte wieder vergessen. Das lasst eure Sorge nicht sein. Morgen früh beim Erwachen wird die ganze Lektion lebendiger in eurem Gedächtnis sein, als sie es jetzt ist. Jeder Satz wird euch auf der Zunge liegen, die französischen Wörter werden euch ständig verfolgen, euer Geist wird sich gegen euren Willen damit befassen.

Plan für die zweite Lektion.

Das Übungsstück vom „Öffnen der Thür“ wird in Kürze wiederholt, erst vom Lehrer, dann von den Schülern. Die erlernten subjektiven Zwischenphrasen zur Anregung und Aufmunterung werden wieder passend eingeflochten.

Hierauf folgen die Übungsstücke vom „Schliessen der Thür“, vom „Hinuntergehen“, vom „Hinaufgehen“. Nach jedem „Schritt“ wird ein wenig Grammatik getrieben, erst mündlich, dann schriftlich.

Alsdann wird jedem Schüler ein gedrucktes Exemplar des in der vorigen Stunde durchgearbeiteten Übungsstücks eingehändigt. Die Schüler haben dasselbe zuerst zu lesen und darauf ins Tagebuch einzuschreiben. Das Lesen wird Stoff zu weiterer Unterhaltung geben, indem einige neue subjektive Redensarten vom Lehrer angewandt werden.

Über den Gang der späteren Lektionen.

Nach Ablauf der ersten fünf Stunden (erste Woche), welche zur Einführung in das System dienen sollen, beginnt in obiger Weise die Durcharbeitung der eigentlichen Satzreihen oder „Serien“; jedoch sind zu Beginn jeder Stunde 5—10 Minuten auf das S. 34 besprochene „Vorspiel der fliegenden Serien“ und auf Wiederholung der tabellarisch angeordneten Grammatik in Beispielen aus dem „Vorspiel“ zu verwenden. Nach etwa einem Monat ist zu fordern, dass das betreffende Stück aus

dem Gedächtnis niedergeschrieben werde. Dies wird den Schülern ein Leichtes sein, da sie nach Durchnahme der ersten 60—90 Übungsstücke im Besitze fast sämtlicher in der Umgangssprache gebräuchlichen Zeitwörter sind. Überhaupt kann das Tempo der Verarbeitung alsdann schon ganz wesentlich beschleunigt werden: ein Stück, welches anfangs 1/4 Stunde und mehr in Anspruch nahm, ist nunmehr in höchstens fünf Minuten verarbeitet, sodass der Schüler dann sein Buch öffnen, die Sätze mit einer Hand bedecken und dieselben nacheinander Schritt für Schritt bilden kann, indem das Verb in ihm die Vorstellung wachruft. Die Arbeit des Lehrers wird also stetig geringer, und er kann in der für die Ausarbeitung der Sätze für die Schüler erforderlichen Zeit eine andere Klasse mit einem neuen Stück bekannt machen. Die Schaffenskraft steigert sich allmählich beim Schüler so sehr, dass er späterhin nicht einzelne Exerzitien, sondern eine ganze Serie (50—60 Exerzitien) pro Stunde bemeistern wird(?). Alles übrige ist aus den gedruckten „Serien“ und aus dem theoretischen Teile dieses Buches zu ersehen. Einzelne Kapitel, wie z. B. die Behandlung der sog. Tempora, der Bedingungssätze, des Konjunktivs, der Konjunktionen u. s. w. sind ebenfalls im theoretischen Teile eingehend besprochen und durch praktische Übungen erläutert. Die praktischen Übungen mussten zum Verständnis und zur Begründung der Stichhaltigkeit der theoretischen Entwicklungen schon im theoretischen Teile ihre Stelle finden; streng genommen sollten sie auch hier im praktischen Teile auftreten, jedoch hätte das zu unnützen längeren Wiederholungen geführt. Es sei daher der Kürze halber auf die betreffenden Abschnitte des theoretischen Teiles verwiesen.

Eine „Litteraturstunde“.

Im Anschluss an das auf S. 35 Gesagte — dass nämlich nach Erledigung der sämtlichen Serien behufs Befestigung des Sprachwissens die Lektüre klassischer Meisterwerke nach neuen Gesichtspunkten angereiht werden könne — soll hier an der S. 36 f. abgedruckten Fabel von La Fontaine gezeigt werden, in welcher Weise das Studium freier litterarischer Schöpfungen praktisch zu betreiben ist.

Besagte Fabel ist als eine Serie zu betrachten, die in zwei Serienstücke von 22 resp. 25 Sätzen zerfällt. Jedes der beiden Stücke besteht seinerseits aus drei Unterabteilungen („Schritten"). Zunächst erzählt nun der Lehrende frei, in kurzen Worten und ohne Einzelheiten, den Inhalt der Fabel. Sodann beginnt er in gewohnter Weise mit dem Verb (*va-t'en*) des ersten Satzes und baut darauf den ganzen Satz auf:

Va-t'en, chétif insecte, excrément de la terre!

Der zweite Satz dreht sich um das Verb *parlait*, welches der Lehrer zuerst vorspricht, um alsdann den zweiten Satz Stück für Stück aufzubauen:

C'est en ces mots que le lion parlait un jour au moucheron.

Nachdem in gleicher Weise die folgenden Sätze des ersten „Schritts" gebildet sind, wiederholt der Mindestbegabte an der Hand der niedergeschriebenen Verbformen einen Satz nach dem andern. Ein anderer Schüler stellt die logische Reihe der Verbformen auswendig fest und baut sodann aus dem Kopfe den ganzen Schritt wieder auf.

Der zweite und der dritte „Schritt" werden in gleicher Weise gelehrt und gelernt.

Während nun der Lehrende in eine benachbarte Klasse geht und hier in derselben Weise verfährt, hat jeder Schüler, entweder nach dem Gedächtnis oder mit Hülfe der von ihm selbst aufgezeichneten Verbenreihe, das erste Serienstück des La Fontaineschen Meisterwerkchens niederzuschreiben. Bei der Rückkehr des Lehrers wird der schwächste Schüler aufgefordert, sein Machwerk vorzulesen, während die anderen Schüler die möglicherweise untergelaufenen kleinen Unebenheiten berichtigen helfen.

Das gleiche Verfahren wird für die Verarbeitung des zweiten Serienstücks angewandt. Auf diese Weise wird das vorgesteckte Ziel erreicht: die Arbeit, welche der Erfinder nicht ohne Mühe geschaffen hat, wird vom Schüler selbständig unter Anspannung seiner Geisteskräfte noch einmal hervorgebracht, nicht aber gedächtnismässig wiederholt.

Jedes litterarische Werk nun enthält zwei Arten von Ausdrucksformen, die besonders wichtig sind, deren Aneignung

aber durchaus nicht leicht ist: es sind die *bildlichen Redewendungen* und die *subjektiven Zwischenphrasen* (*phrases relatives*). Der Schüler ist anzuleiten, diese beiden Gattungen aus den Serienstücken herauszusuchen und sie unter denselben übersichtlich niederzuschreiben. Das Zusammenstellen der *bildlichen Wendungen* wird seinen litterarischen Geschmack bilden und sein Urteilsvermögen entwickeln, insofern er einen Einblick in die geistige Werkstatt des Schriftstellers thut und sich dessen Vorstellungen und Gedankenkreis zu eigen machen kann. Das Sammeln der *subjektiven Zwischenphrasen* befähigt ihn, die feinsten Schattierungen seiner Vorstellungen zum Ausdruck zu bringen, und indem diese Übung seinen Geist tagtäglich mehr schärft, erlangt er nach kurzer Zeit jene unschätzbare Eigenschaft, die man als „sprachliches Feingefühl“ bezeichnet.

In der Fabel *Le lion et le moucheron* finden sich folgende bildlichen Redewendungen: *faire peur*, *achever un mot*, *sonner la charge*, *prendre son temps*, *la rage monte à son faîte*; *la fureur fatigue*, *la fureur abat*, *la fureur met sur les dents*, *sonner la victoire*, *annoncer la victoire*, *rencontrer sa fin*, *se soustraire au péril*.

Nach Art dieser Probe sind alle *sinnbildlichen Redewendungen*, deren sich ein Schriftsteller überhaupt bedient, zu sammeln und so zu ordnen, dass sie schnell zu überblicken und zu rekapitulieren sind. Gelegentlich der Besprechung der metaphorischen Übungsstücke wurde gezeigt, wie das unter Zugrundelegung eines der Symbole geschehen kann. Im Laufe der Zeit wird der Schüler somit eine Art systematisches Schatzkästlein der bildlichen Redeweise der von ihm gelesenen Schriftsteller besitzen. Je mehr er liest, desto reicher und wertvoller wird sein Schatz. Und aus diesem reinen, gesunden Quell kann er nach Herzenslust schöpfen und seinen Vorstellungskreis erweitern, seinen litterarischen Geschmack veredeln.

An das Studium und Zusammenstellen der bildlichen Sprache reiht sich das Aufsuchen der *relativen Zwischenphrasen*. In unserer Fabel finden wir folgende, die wir zum Teil schon unter den Metaphern kennen lernten: *penser que*, *faire peur*

soucier, être puissant, mener à sa fantaisie, se mettre au large, prendre son temps, dans l'abord, c'est l'ouvrage de, triompher, se trouver à son faîte monté, rien de voir que, faire son devoir de, n'en pouvoir mais, être sur les dents, se retirer avec gloire, sonner la victoire und die beiden Sprichwörter *Entre nos ennemis, les plus à craindre sont souvent les petits* und *Aux grands périls tel a pu se soustraire qui périt pour la moindre affaire.*

Diese Sammlung hat als solche gar keinen Wert; sie besteht aus Bruchstücken, die den Geist des Lernenden nur dann befruchten können, wenn sie mit anderem Sprachstoff verbunden werden. Solches geschieht unter Anlehnung an die im Unterricht zu verwendenden sog. Klassenphrasen, Ermunterungen, Aufforderungen, Berichtigungen, Bestätigungen, Lob u. dgl. Um die obigen Ausdrücke zu befestigen, werden sie also mit dem gerade zu verarbeitenden Lesestoff in passende Verbindung gebracht. Es werden sich alsdann im Laufe der Verarbeitung konkrete Wendungen wie die nachstehenden ergeben:

Faites attention! Ne PENSEZ PAS QUE > *vous puissiez apprendre quelque chose sans cela!*

Donnez-vous de la peine! PENSEZ-VOUS QUE > *l'on puisse apprendre une langue sans cela?*

Continuez, et que rien ne vous < FASSE PEUR!

Continuez! La construction d'une phrase ne doit pas vous < FAIRE PEUR.

Très bien! On voit que vous n'avez pas < PEUR.

Courage! Si vous faites une faute, que cela ne vous < SOUCIE *pas.*

Bravo! Pour bâtir une phrase nul < *n'*EST *plus* PUISSANT *que vous.*

Parfait! Votre mémoire devient de jour en jour plus < PUISSANTE.

Très bien! Vous < MENEZ *la langue* A VOTRE FANTAISIE.

Lentement! < METTEZ-VOUS, *comme on dit,* AU LARGE!

Lentement! < PRENEZ VOTRE TEMPS!

Continuez, et < DANS L'ABORD *représentez-vous bien le fait!*

Bien dit! < C'EST LA L'OUVRAGE *d'un bon élève.*

Courage! Vous < TRIOMPHEREZ!

Splendide! Je TRIOMPHE > *de vous voir si bien marcher.*

Bravo! Votre facilité de parler < SE TROUVE A SON FAITE MONTÉE.

Très bien! JE RIS DE VOIR > *qu'il n'est plus de difficulté pour vous.*
Attention! FAITES VOTRE DEVOIR > *de bien prononcer.*
Parlez hardiment! Qui fait une faute, souvent < *n'*EN PEUT MAIS.
Courage! Montrez que < *vous n'*ETES *pas encore* SUR LES DENTS.
Très bien! VOUS VOUS RETIREZ AVEC GLOIRE > *du combat.*
Parfait! Vous pouvez, je crois, < SONNER LA VICTOIRE.
Attention! Prenez garde aux moindres mots: Entre nos ennemis les plus à craindre sont souvent les petits!
Attention! Notez bien ce dicton: Aux grands périls tel a pu se soustraire qui périt pour la moindre affaire!

Wie die Einübung dieser Wendungen mit dem Studium der Serienstücke zu verbinden ist, wurde früher gezeigt. In derselben bequemen Art lassen sich diese Phrasen nach vorstehendem Vorbilde auch auf die litterarischen Serienstücke, in welche man bekanntlich jede freie poetische oder andere litterarische Schöpfung zerlegen kann, anwenden.

2. Abschnitt.

Praktische Erfahrungen mit der Methode Gouin.

Die Methode Gouin in England.

a) Lehrversuch an Steads Kindern.

Wie bereits eingangs dieser Abhandlung gesagt wurde, hat ein höchst urteilsfähiger, angesehener Londoner Schriftsteller, W. T. Stead, z. Z. Herausgeber der in Monatsheften erscheinenden *Review of Reviews,* seine vier Kinder dem Herrn Victor Bétis (einem ehemaligen Pariser Schüler Gouins) als Versuchsobjekte auf die Leistungsfähigkeit der Methode zur Erlernung des Französischen anvertraut. Der Kursus dauerte genau sechs Monate (vom 15. Mai bis 15. Dezember 1892, einschliesslich 1 Monat Ferien).

Mehrere Hefte der Steadschen *R. of R.* beschäftigen sich eingehend mit dem Fortgang und den Ergebnissen des methodischen Unternehmens, welches den Lesern der *Phonetischen Studien*

nicht unbekannt geblieben sein kann, da W. Vietor, wie oben schon mitgeteilt wurde, einen Auszug aus dem Steadschen Prüfungsberichte gebracht hat. Um jedoch auch denjenigen, welche den Vietorschen Auszug nicht gelesen haben, und denen die betreffenden Nummern der *R. of R.* nicht zugänglich sind, die Möglichkeit zu bieten, sich an der Hand authentischer Gutachten sachkundiger Fachleute ein Urteil zu bilden, lasse ich die in Frage kommenden Abschnitte *in extenso* folgen.

Zunächst ein Bericht über die Fortschritte nach dreimonatlichem Unterricht (aus *R. of R.*, 15. Sept. 1892, Seite 286):

18, Portland Place, Halifax, August 19th, 1892.

Sir, — Having read in the May number of the *Review of Reviews* the very remarkable article on Monsieur Gouin's new method of teaching and learning languages, and also the interesting appreciations of Professor Blackie and Mr. Wren, I adopted what I thought to be a practical method before pronouncing on the system. I first read and studied the book explaining the method; then I attended the course of daily lessons in French and German held during August, to see how it would work in practice. I had long conversations with Messrs. Howard Swan and Victor Bétis, who have undertaken to make the method known in England, and who thoroughly explained it to me; and lastly, but most important of all, I solicited and was granted the favour of judging of the result on your own children, after three months' teaching — one hour a day in the case of Jack (eight years old), and after three months at two hours a day in the case of his older brothers, who, however, had been taught on the older system for some time before.

To express my impressions after that visit, I find only two words — *wonderful! incredible!* If, before reading the book, before having it thoroughly explained to me, and before attending the lessons, I had heard the children speak French, *I certainly could not have believed that only three months had been needed to attain such results. Honesty compels me to make here a very humiliating confession. My pupils, taught by the old method, cannot do after years of hard tedious work what Jack can do after three months of interesting play.*

Two examples will show what results may be expected Jack could repeat, at my request, an episode in the life of the shepherd, containing at least twenty-five sentences, many of them idiomatic, and that in perfect French. Not only could his brothers do the same for a piece which they studied six weeks ago and never saw or heard since, but they did what I — a Frenchman — could not have done: they heard half a column of the *Petit Journal*, which I had brought, read by the professor in the tone in which he would have read it to French listeners, and the young English

listeners repeated it almost *word for word* in *perfect French.* Let those who have tried to study a foreign language say whether I was justified in using the words — *wonderful! incredible!* Monsieur Bétis seems to have done in three months what he had undertaken to do in six, and I am now quite convinced that English children can be taught in a year, at one hour a day or five hours a week, to *speak* fluently and correctly in French, German, or indeed any other language, and not only to speak but also vastly increase their thinking power and reasoning faculties.

Two things also struck me during the lesson given in my presence to your children: — 1. Not a single word of English was spoken by master or pupil from beginning to end, and yet the pupils understood perfectly all the explanation given. 2. Jack's power of forming pictures in his mind, of seeing clearly and quickly the logical succession of actions described, and the astonishing rapidity with which he repeated the verb expressing each action, and afterwards the sentences constructed on those verbs.

I then saw clearly that the great discovery of Monsieur Gouin, the one point which is the very basis of the system, and on which it is necessary to insist, is the representation in the mind of the actions spoken of. Every one who has studied children knows the wonderful faculty that the child possesses of imagining a logical succession of actions, of seeing quite clearly the images in his mind, and of expressing those images by words already heard in connection with those actions, which follow each other in a certain definite order in his mental vision as when told in a tale. That power to evoke images, pictures, scenes, actions, is very great in a child. It is the means by which he learns and remembers. The use of that power is also intensely interesting to him, just in the same way as the magic lantern is interesting, because one image follows another without giving the eye time to tire of the details of the scene. Now if, while the child is engaged in looking at the picture, the master describes in a loud, distinct voice the action or scene represented, that sound (whether native or foreign, known or unknown) becomes almost indissolubly associated with the picture seen, and that point has been clearly demonstrated to me during the German lessons. Though continually reminded to imagine the fact, I very often saw in my mind the printed or written form of the idea, the result being that my more fortunate neighbour, who knew no German at all, and therefore could only see the image of the action, could repeat far more correctly than I could.

The adult possesses the same quality as the child, but in a lesser degree simply because, by our old method of teaching, we have continually striven to stultify, instead of develop, that glorious gift of nature, inasmuch as we have directed the attention of the pupils to printed signs and abstract conceptions instead of trying to make the thought, that is the scene, clearer and more distinct in his mind.

The training course for teachers, which has just ended, would be for

me another proof of the excellence of the method. Most of the members are experienced teachers; and many, like myself, came somewhat prejudiced, our minds full of the traditions of the past, ready to present objections and find fault. We *all* believe now that Monsieur Gouin's method will enable us to attain far greater results, not only with private pupils and small classes, but also with the average classes of thirty or forty pupils. We believe that, by that system, we shall have no more dull boys, because we ask the pupils *not* to work, *not* to listen, but to *see*, and all teachers know (or ought to know) that what we call a dull boy is the one boy who cannot or will not make the mental effort necessary to grasp abstractions, but is following a cricket or football match in his mind, while we are speaking words instead of describing images before him.

I am so convinced of the practicability of the method that I shall use it for my evening classes, and shall try to induce a head master to let me apply it in the elementary class. Several of the teachers who have attended the course intend to do the same.

We are not here in presence of a new method scarcely different from other methods, but of what I believe to be *the* method, necessarily true because it is that of nature aided and improved by art, and if you think any part of this letter may help to call the attention of teachers to its importance, I shall be glad if you will publish it.

Believe me, sir, yours truly, A. C. Poiré, French master at the Huddersfield College, at the Heath (Halifax) Grammar School, etc.

P. S. Allow me to mention that I have taught French in English schools for eighteen years, that my pupils have gained distinctions in almost every public examination, and that I give lessons to more than 500 students every year; therefore I may claim to know something of the subject I am writing about.—A. C. P.

Nunmehr Steads schon mehrfach erwähntes Protokoll (*R. of R.*, 15. Jan. 1893, S. 70 ff.) über den Verlauf der Prüfung, welche nach sechsmonatlichem Unterricht am 15. Dezember 1892 abgehalten wurde, und zwar im Beisein von sechs fachkundigen, der Methode fern *und skeptisch* gegenüberstehenden Personen, vier Lehrern (darunter ein akademisch gebildeter geborener Franzose, A. C. Poiré, und ein akademisch gebildeter Deutscher, Dr. H. Borns) und zwei Lehrerinnen (von denen Mme de Leeuw sechs lebende Sprachen beherrscht).

The experiment commenced on the 15th of May. It was to be continued for six months. For one month, however, in the summer, M. Bétis and his pupils had their holidays, so that the six months terminated on the 15th of December. During that time, M. Bétis attended five days a week at Cambridge House, Wimbledon, and gave lessons on M. Gouin's

system for three hours a day. The children were divided into two classes —the three eldest, aged respectively eighteen, seventeen, and fifteen, having two hours each day, and the two younger, a girl and a boy, aged thirteen and nine, having one hour a day. The three eldest had previously, for some time, been learning French with their tutor, Dr. Borns. They had been through Badois's Grammar and various conversational and other exercises, and were about as far advanced as are most pupils who have undergone the regular training under the ordinary methods. They were, however, none of them competent to have gone to France alone, nor would any of them have untertaken to take part in an ordinary French conversation upon any general topic. The girl was less advanced, and Jack was entirely innocent of even the most elementary acquaintance with the language.

What was claimed?

It will be remembered that Mr. Swan claimed that in six months' teaching on M. Gouin's system it would be possible to take a boy of average intelligence, and by a series of lessons, which would be as amusing as a pastime, enable him to think in French, to read with ease any ordinary French newspaper or romance, to carry on a conversation with any Frenchman, to intelligently follow any lecture, sermon or debate, and in short to have a thorough grasp of the language as an instrument of thought and of communication with his fellows. The advocates of the system did not claim in that space of time to give a literary command of French, but for all practical purposes they undertook that pupils trained on this system would be able to find their way about France without difficulty, and hold their own in general conversation. Six months having now expired, my readers will naturally expect a report as to how far these promises have been fulfilled.

What has been done.

I have never had the good fortune to be trained on M. Gouin's system, and although I have learned to read French I can no more speak it than I can talk Sanscrit. My opinion upon the proficiency attained by my children is therefore worth little. One thing, however, I can say—that is, that in the latter part of the six months' period, the three elder boys read regularly the *Petit Journal*. They also read "Monte Cristo" from beginning to end in their spare moments as they would read any other novel written in their mother tongue. Although never present at the lessons, I could see that M. Bétis's teaching was *by no means irksome*; that they, the girl as well as the boys, *enjoyed their teaching*, and *instead of wearying of it, wanted more.* M. Poiré's report at the end of three months, which was published in the September *Review*, gave an extremely satisfactory account of the progress made up to that date. It was with considerable confidence, therefore, that I invited several friends to my house on December 19, for the purpose of ascertaining how far Mr. Swan's assertions had been verified

by the result of the experiment. I may premise the report of the proceedings of the examination by stating that *none of our children are naturally good linguists.* On neither side of the house have they inherited the least talent for acquiring foreign languages. During the whole of the time that the French lessons were going on, their ordinary studies were being conducted in the morning as far as possible in German under their tutor, Dr. Borns.

The company assembled in my study were Mr. F. Storr, M.A., editor of the *Journal of Education*, who had repeatedly expressed himself more or less sceptically as to the advantage of the system, excepting for young children; M. Poiré, French master of the Halifax Grammar School and Huddersfield College; Dr. Pryde, late principal of the Edinburgh Young Ladies' College, where he had no fewer than 1500 girls under his tuition; Mrs. Garrigues, who is present in this country with a commission from the Minister of Education at Washington; Madame de Leeuw, a very accomplished linguist who conducts the Kingsley Kindergarten School, Wimbledon; and Dr. Borns, the tutor of the boys; besides Mr. Swan, M. Bétis, Mrs. Stead, and myself [W. T. Stead].

The examination.

The examination commenced at a quarter past three, and continued, with an interval for refreshment, until about seven o'clock. The examination was rather a long one; but long as it was, it was impossible in the time to go through the very exhaustive programme which had been drawn up by M. Bétis for the purpose of testing the capacity of his pupils. "The questions", said Mr. Swan, who prefaced the examination by a few words, "are to test whether or not the pupils, who have had six months' lessons, of two hours a day of five days a week, are able to do the following:—

1. To give in French the names of objects shown to them.
2. To describe in French the gestures which are made before them.
3. To repeat an old Series lesson.
4. To repeat in French a story which they have just heard in French.
5. To recount personal facts which have occurred to them at any moment of their lives.
6. To read an article from a French newspaper, or a page from an ordinary novel, and repeat it in French.
7. To give, in French, the explanations necessary to make themselves understood, if they lack the proper word in French.
8. To ask, in French, sufficient explanation to understand the meaning of a French word which they do not recognise.
9. To consult a dictionary in French when they meet with any French word which they do not understand.
10. To repeat immediately in French a fact recounted in English by

one of the the persons present, or taken from a newspaper, or an English book.

11. To recount, in French, what they would do in France under any given circumstance.

12. To explain and recount in French a series of pictures without titles.

13. To improvise immediately, in French, the end of a story of which they have been told the beginning.

14. To sum up this story in a few words.

15. To recount in French the same story twice over in different terms.

16. To calculate in French.

17. To explain in French what are the mental pictures which spring up in their mind when hearing a word or a phrase.

18. To explain in French the reason of the forms of conjugation employed by a French author in any extract (newspaper or book).

19. To act as interpreter.

20. To repeat in French a conversation held by persons present at the examination.

21. To understand completely a lesson in science or literature given in French.

22. Themselves to teach a French Series to others.

23. To explain a grammatical table.

24. To write an ordinary letter, not technical.

This, it must be confessed, was a sufficiently comprehensive programme.

To do the first was, of course, comparatively easy. Each one present selected an object in turn, which was then correctly named. The second was not quite so satisfactorily gone through. Several gestures were correctly expressed, but they did not know the French equivalents of three gestures—to tickle, to sneeze, and to wipe one's nose. The third, which was to repeat an old series, was taken by all the children. The elder boys described the taking of a ticket at the railway station. Jack and Emma had their turn with the series of the cat, which describes the catching and eating of a mouse. This, howewer, was but the rehearsing of lessons which had previously been gone through. The first important test was the fourth, which was to recount in French a story which they had just heard in French. M. Poiré repeated in French a variant upon the story of the shipwreck and rescue from an iceberg, described in our Christmas Number, which was then repeated in French, but in their own rendering, by two of the elder boys. Jack then had his turn with a story improvised for the occasion by Madame de Leeuw, going through his task with the utmost *sang-froid* and success.

The fifth was the recounting of a personal fact in the experience of the pupils. The subjects were chosen by those present. The eldest boy briefly recounted the journey which he took with his father to Oberammer-

gau in the summer of 1890. The second boy described the visit he paid to the Rhine last year, making one stumble about the genders. Jack, at the suggestion of his mother, told a doleful tale of how his fingers had been cut by the spokes of a rapidly revolving bicycle, with the resultant visit to the doctor's to have his mutilated fingers bound up. Jack was bothered about the word "bicyclette," which is the French equivalent for safety bicycle, and for "pedals," which he had never learned in French, but otherwise he told his story very well.

This brought us to the sixth question. They had to read an article from a French newspaper. A bundle of that day's French papers were laid upon the table, and the following passage, selected at random, was taken from the *Petit Journal*:—

> *A l'Instruction.*—Un petit garçon de six à sept ans,—brun, les yeux relevés *à la chinoise*,—jouait samedi dans le couloir sur lequel s'ouvrent les cabinets des juges d'instruction de la troisième galerie.
>
> De temps à autre, le petit s'élançait dans la galerie, tapait de sa petite main sur le bureau du garçon qui, en riant, le menaçait du doigt.
>
> L'enfant se sauvait, enchanté, et se réfugiait auprès d'une jeune femme, — une gouvernante, — qui essayait en vain de le faire tenir tranquille.
>
> Un prévenu qu'accompagnait un garde républicain arriva; le petit garçon lui sauta au cou en criant:
>
> —Bonjour, mon papa!
>
> L'homme tenait le petit dans ses bras, des sanglots soulevaient sa poitrine; le prisonnier était M. Pedro de San-Luna, l'artiste peintre qui, le 22 septembre dernier, dans un accès de fureur jalouse, avait tiré des coups de revolver sur sa belle-mère et son beau-frère, M. Pardo de Tavera.
>
> — Viens-tu, papa? demandait l'enfant.
>
> — Tout à l'heure, répondit le malheureux homme.
>
> Et il entra chez M. Pasques, juge d'instruction.
>
> L'enfant partit avec sa bonne.

One of the boys read it out loud, and then handing the paper to M. Bétis, repeated in his own words the story which he had just read. The only word which he boggled at was "prévenu," which necessitated the reference to a French — not a French-English — dictionary in order to discover its meaning. Departing from the strict order of the programme, M. Bétis then asked the boys to explain in French the true reasons of the forms of the conjugations employed in the narrative that had just been read — for instance: Why "demand*ait* l'enfant," but "répond*it* l'homme," etc.? This they did quite correctly, except for one verb, which was corrected by one of the other boys. The tenth was a stiff test — to repeat immediately in French a fact recounted in English. I told a gory tale concerning a mortal combat between a cock and a cat, with dire results to the cat. It was a comical story, which was improvised for the moment,

and was satisfactorily rendered into French. The following passage was then taken from the last number of the *Graphic*:

> At about eleven o'clock we reached a shallow ravine, where we intended to make our midday halt. There was then a stiff breeze blowing. I felt sleepy (we had commenced our march about midnight, and had not halted except for a few minutes at sunrise, when I took a hasty snack of cold meat and bread, standing by one of the camels); and I lay down, intending to get up and have a cup of tea and some breakfast about one o'clock. By that time, however, there was a furious storm blowing. My head camelman, by shouting in my ear, made me understand it was useless attempting to march, as I could soon perceive for myself.

It was rather a long story, which I should not have liked to have repeated in English, the sequence of events not being very close. My second boy, however. went through it in French much better than his father could have done in English. This brought us to the eleventh question. At this point Mr. Storr suggested that it would be well to have a passage in English written out and translated textually. To this M. Bétis objected on principle. Textual translation was opposed to the essence of M. Gouin's system. He was perfectly willing to take any passage that M. Storr would submit from any English author, and the boys would render it into French in their own language. but the textual translation, phrase by phrase, was exactly the kind of thing against which M. Gouin set his face. Translation in which the exact phrase was reproduced belonged to literary, not colloquial French, and it ought not to be undertaken at the end of six months' tuition. All that M. Gouin claimed to do was to enable his pupils to give the sense of the thing, to express accurately and clearly the gist of what an English author or speaker had said or written; but textual translation, phrase by phrase — no, they would have none of it! To prove, however, that the objection was not taken on the score of inability, he consented to put the following passage from *Answers*, sentence by sentence: —

Not Made by Law.

> Three years ago I was travelling in Cumberland in a full carriage. One side of the compartment was occupied by four portly farmers.
>
> At a wayside station a thin, cadaverous man got in and tried to wedge himself in between two of the aforesaid farmers.
>
> Not obtaining a comfortable position, he turned to the biggest farmer and said: —
>
> "Excuse me, sir. The Act of Parliament allows you to occupy thirty inches. I think you are occupying more."
>
> "Confound you, sir!" roared the farmer. "I'd have you to know I was not manufactured by Act of Parliament."

This the boys rendered in French with a slight difficulty about the French equivalents for "wedged in" and "cadaverous," while "confound you" they judiciously left untranslated, or rather replaced by an astonished "Monsieur!"

After this they were requested to recount what they would do in France under circumstances which were to be suggested by those present. The situation suggested to the elder boys was this: — Suppose that one of them got out at Amiens, to get something to eat, and was left behind by the train without money and without ticket — what would he do? The resources of the imagination of the fifteen-year-old were not very extensive, being chiefly confined to a vain pilgrimage to the Commissaire de Police, and then to the stationmaster, to ask for money in order to rejoin his father in Paris. Failing both these resources of supply, he resolved to wait in the waiting-room until his father came back for him — the idea of pledging his watch at the nearest pawnbroker's shop not having come within the range of his experience. Jack was then asked to explain what he would do if he had lost his purse when sent to make some purchases. His answers were clear and satisfactory.

The twelfth ordeal was to describe and explain, in French, pictures submitted to them without explanation. The first, from the *Graphic*, was somewhat simple — a party going to play golf; then came one from the illustrated Supplement of the *Petit Journal*, portraying the triumphal march of the French into Abomey. Then Jack had his turn with a series of pictures from the *Imagerie Artistique* series, representing the anger of a concierge when mocked by naughty children. At first he was somewhat bothered about the first picture of the concierge, who might have been any old man sitting in a chair holding in his hand anything between a fishing rod and a whip, but which is supposed to be a bell rope. Afterwards Jack went on all right. Thirteen, fourteen, fifteen, and sixteen were omitted, as the time was rapidly passing. Seventeen was the explanation in French of the mental pictures which arose before their minds on hearing a word or a phrase. The words chosen were *tache*, *courageux*, *respectable*, *libraire*, *actuel*, and *larron*. Respectability driving its gig did not arise before the minds of the pupils, but only a person well dressed or very well dressed. *Larron* was a word they did not know, and this led them to hark back to the eighth head, in which they had to ask in French for sufficient explanation to enable them to understand that *larron* in colloquial or modern French was *un voleur* — a word they knew very well.

We then had first one and then another of the boys employed as interpreters between a Frenchman and an Englishman present who were supposed not to know each other's language. This was gone through very satisfactorily. Upon this I can speak with authority, as it is one of the few parts of the examination upon which I am entitled to have a voice. The subjects selected were the best way to go to Biarritz, and supposed

business interview for the bargaining for an indefinite number of animals of various sizes and descriptions. The subjects were selected by those present. After this Jack acted as interpreter between two ladies present with reference to obtaining rooms in Paris.

The elder boys now repeated in French a discussion held previously in English between Mr. Storr, Mr. Swan, and M. Bétis, on the utility or otherwise of translation phrase by phrase instead of re-thinking the whole in French.

Then came the crucial test to prove whether the scholars could understand ordinary spoken French. M. Bétis and M. Poiré began a very rapid conversation in French concerning their intended visit to France, which was continued for some little time. The substance of it was then given in French by the boys. One took the part of M. Bétis and the other of M. Poiré, to the complete satisfaction of those whose conversation they undertook to repeat.

No. 21 was passed over for lack of time, it now being half-past six, greatly to the disappointment of M. Bétis, who was most anxious to prove that the boys could understand a lesson given either in science or literature in the French language. One of the boys was then told to give a lesson according to M. Gouin's system to his sister, which he did standing at the table, to the satisfaction of M. Gouin's representatives. The grammatical table had been previously explained. Then the elder boys were instructed to write a letter to an imaginary person in Paris asking the price of a flat of five apartments, near the Louvre. These were written in good phraseology, but there was a mistake in the use of the word *appartement* for *pièce*, the responsibility of which, however, does not lie at the door of the pupil. The company was breaking up, and they were writing in the midst of a general hubbub. Jack then read fluently an extract from the fairy story of *Le Petit Poucet*, and his sister described one of the pictures. The examination then closed.

The result.

The net result of it all on my mind was that whatever else had been done or had not been done, M. Gouin's system had taught my children to think in French. That is to say, the French language had become to them a vehicle of thought. They were not glib, and as they have never been to school, but always under private tutorship, they had not the free decided manner of recitation that is acquired when set pieces are learned by heart and repeated in class. Although they hesitated sometimes in getting the facts grasped in their minds before giving the French sentences, they had unquestionably got hold of the instrument and were able to use it for all practical purposes.

It will be seen from the extracts which I have given above that the task covered a tolerably wide range and sampled pretty fairly the kind of ordinary, average colloquial language which they would require in finding

their way about the world. As to their accent, pronunciation and grammar, of that, of course, I can say nothing. I leave that to the testimony of those who were present, especially M. Poiré and Madame de Leeuw. M. Poiré is a *Frenchman born*, and Madame de Leeuw has *half a dozen languages at the tip of her tongue.* No doubt the previous grounding in French which the elder boys had received from their tutor stood them in good stead, although both *they and their tutor frankly admit that they never would have been able to have gone through such an examination but for the six months' training under M. Gouin's system.* In the case of Jack, however, M. Bétis had virgin soil to work upon. Jack is only nine years old, and he had never opened a French grammar. He also told his stories in French and took part in the French conversation, and fully justified what Mr. Swan had claimed when he came to me six months ago.

Reports from those present.

I append the written statements of those who were present, each of which has been written *independently*, which supplement and confirm my own impression as to the results which have been obtained. My boys had never before been at any examination of a quasi-public nature, and any-one who has had to undergo an examination in the presence of half a dozen strangers, in the native language of some of them, can understand how formidable such an ordeal must have been.

(1) Mr. A. C. Poiré.

Dec. 20, 1892.

Having had the privilege of being one of the examiners on the 19th December, I am glad to state that the boys gave proof of a thorough and wide knowledge of what one may call simple French; and by that I mean the ordinary straightforward language used by French people themselves in the intercourse of life, enabling them to express all their own thoughts and the thoughts of others.

Of course there was occasional hesitation, which may be easily understood if we remember that everything had to be done on the spur of the moment (and even in their mother-tongue they would probably have done the same).

There were also some mistakes of genders. In the few rare cases of inaccuracy of tense, the right form was given after the simple indication that a mistake had been made.

I was particularly struck, *as a Frenchman and a teacher*,

1. By the way in which they repeated, with astonishing accuracy, a conversation between Mr. Bétis and myself, in the course of which I purposely spoke more quickly than we generally do, never waiting a second to give them time to think. And let it be remembered that the pupils did not repeat

after each sentence, but only when the conversation was over; that is, they *thought* in French.

2. By the facility with which they repeated a short story, which I rapidly improvised in French on a theme given by another person.

3. By the repetition, in excellent French, of a discussion which had taken place, in English, half an hour or so before, which they did not know they would be asked to repeat, and which one might think they had forgotten, occupied as they were with the questions put to them between the discussion and the repetition of it.

4. By their repeating, almost word for word, an article from a French newspaper read quickly to them.

5. By their explanation (in French) of the true reasons for the use of all moods and tenses in the article read—an explanation much clearer than that generally found in grammars—a very remarkable feat, if we remember that the method does not take grammar as its basis.

6. By the excellent manner in which one of the boys gave a lesson to his sister, with the necessary explanations, insisting, when needed, on the value of certain words, and explaining their meaning (the whole in French).

7. By the admirable manner in which Jack recounted his experiences (in French), and acted as an interpreter between an American lady and a French lady, a result in keeping with his attainments last August.

These tests—and others—have proved to me that although we had not time to submit the boys to the last test—that of listening to a lecture in French, and reporting it in English—the wide knowledge of French they manifested would have enabled them to do it.

A. C. Poiré,

French Master at the Huddersfield College.

(2) Madame Alida E. de Leeuw.

December 20th, 1892.

Much as I expected from Mr. Gouin's method, and Messrs. Swan's and Bétis's application of it, I was quite struck by the results shown yesterday. The clear and correct pronunciation gave evidence of careful training. The facility with which even the boy of nine could act as interpreter, and the wonderful ease with which the elder ones rendered in idiomatic French a most difficult passage, chosen at random from an English daily paper, showed conclusively that they had gained a mastery over the language which will enable them to converse with any Frenchman on any topic short of distinctively "special" subjects. The manner in which the questions on the use of the tenses were answered ought to convince any one that this is indeed "French made easy", the explanations being perfectly simple, intelligible, and easy of application.

The Kingsley School, Wimbledon. Alida E. de Leeuw.

(3) Mr. F. Storr.

Athenæum Club, Pall Mall, S.W.,

Dec. 24th, 1892.

Dear Mr. Stead,—You have been good enough to let me see in proof your account of the examination of your children in French on December 15th, at which I was present, and to ask me to append my own impression of the results attained by six months' teaching on the Gouin method.

I feel some hesitation in so doing. As I told you, when you invited me, *I came with a preconceived prejudice against the method*, not, I hope, due wholly to pedagogic convervatism, but formed after a careful perusal of M. Gouin's book. This prejudice was only in part removed, and it is always unpleasant to play the part of Mephisto, *der Geist, der stets verneint.* I am glad to be able to begin with unstinted praise. Jack's performance, considering the time he had been in training, I thought very remarkable. Within the range of nursery French he moved with ease and comfort, and though his verbal terminations were peculiar, he could have made himself at home if turned adrift in a French nursery.

As to the elders, I feel it harder to speak, and I confess I should have found the "five minutes" private conversation which Dr. Baker desiderated at the Headmasters' Conference a more satisfactory test than the three or four hours of the public performance by your boys. Their most astonishing feats (and some of them were really astonishing) depended more on exceptionally strong memories than a knowledge of French. To put it briefly, they seemed to me, in regard to French, very much in the same stage of development in which the Dorsetshire labourer is as regards English. His vocabulary, according to Mr. Barnes, is limited to two hundred vocables, but he can manipulate these vocables with perfect ease. Comparing them with my own pupils of the same age, their colloquial attainments were far superior, and their accent was above the average. On the other hand, their genders of nouns and conjugations of verbs were distinctly below the average of my class; and I should be inclined to back my own class against them in an examination consisting of a passage at sight to be rendered into English — a dictation or a piece of French composition. Mine, however, is very probably the partiality of a parent, or one who stands *in loco parentis.* As M. Bétis said, our methods—and I would add, our aims—are wholly different. — Yours sincerely, F. Storr.

(4) Dr. H. Borns.

Dear Sir,—You ask me to express my opinion concerning Monday's examination.

The youngest boy, nine years of age, had never had any previous instruction in French. Since the middle of May he has had one hour—the elder boys two hours—five times a week. He named objects and move-

ments, repeated stories, negotiated for a house and rooms, described pictures, talked—a remarkable success.

The elder boys are under my tuition; they had had French since Easter 1888, two lessons a week at first. I do not think they were given sufficient opportunity to show what they have learned. The boys passed through the ordinary gestures and movements; in their case something more than the mere verb should have been required to demonstrate that they know the *régime*. They narrated in French what they had heard in English or in French, a quarter of a column from the *Petit Journal*, a disastrous polar expedition, abounding in perils both to the navigator and the linguist; they acted as interpreters, and repeated a conversation purposely carried on at an amazing speed. All this was not easy, and was well done. It proves that *the boys think in French*—a great achievement. It further shows that they possess a remarkable retentive faculty, developed, no doubt, by systematic teaching. Mr. Storr submitted a piece for translation, not a difficult one. They should have done it, and could have done it, I think; our copy-books of half a year ago contain many creditable exercises of this type. But Mr. Bétis objected on principle. He deprecates translating. In a certain sense I concur. The student should think and construe in French. But when a certain knowledge has been obtained, he must translate, if he is not constantly to stumble over gender, conjugation, termination, etc., whether he wish simply to correspond in French or to master the finesses of the language. Oral teaching quickly imparts a fair smattering, exceedingly useful, and very pleasing to the beginner; it cannot alone impart firm knowledge. Not many a teacher, moreover, can spare two hours five times a week for each language; judicious translating and re-translating then becomes a chief resource. The slips which occurred proved that plain grammar practice and written exercises in general require more consideration than they have apparently received during these months, when novel impressions and expressions have been showered upon the students.

The examination was essentially oral, as the instruction had been, and the results were, perhaps, in accordance.

The boys have learned to understand French, spoken and printed, and to make themselves understood; but they need proper study. They know more, I believe, than the examination brought out. It should be remarked that they have been kept very busy all the time with ordinary and extraordinary work, and will shortly have to undergo an examination in German.

December 22, 1892. H. Borns.

(5) Mr. David Pryde, LL.D.

28, Woburn Place, Russell Square, W. C.

Dear Sir,—I now take the opportunity, which I did not get on Monday, of thanking you for allowing me to be present at the examination of your children according to the new system of teaching French. I was pleased and satisfied beyond expectation.

That the natural method of teaching languages is the best, and that this particular method is more natural than the others now in use, will be readily admitted by every unprejudiced educationist. The only problem to be solved was: "Could the method in question be carried out efficiently?"

I think that this problem was undoubtedly proved by the examination at your house. The pupils were tried by every possible test, and they stood every test most satisfactorily. They were thoroughly at home in the subject. On the various occasions when they were asked to describe an object, it was evident that they were not putting their description into English, and then translating it word for word into French, but that they were looking at the object with the mind's eye, and allowing the object to suggest the French words. In every imaginable position in which they were placed they were always able to find some language to describe their ideas. Of course they were not always fluent and correct. But even French children in similar circumstances would have occasionally hesitated and made some grammatical mistake. Even English adults, if set on the spur of the moment to describe an object in their own language, would not have been absolutely without a mistake. In fact, I could not help noticing that the keenest critic present at the examination, while drawing up an English passage to be translated into French, made a slight error which he afterwards corrected.

On these grounds I think that M. Bétis and Mr. Swan ought to be congratulated on the success of their experiment.

I am, yours very sincerely.

December 22nd, 1892. DAVID PRYDE, LL.D.

(6) MADAME ADELE M. GARRIGUES,

99, Gower Street, London, W.C.

Dec. 24th, 1892.

Dear Mr. Stead,—I had read, in the *American Review of Reviews* of July last, your paper on the Gouin system of teaching languages before I left America, and since I have been in London I have taken every means at my disposal of seeing the theory applied to practice. Consequently I was glad to witness the examination of Monday last, and I take pleasure in expressing my satisfaction with the result of the six months' test.

The fact that the young people really *possessed* their French, and were able to use it for practical purposes, and that they did so use it, was what first impressed me. The quickening and stimulating effect of this method of study upon the imagination was also evident, and it would, I should say, have its effect on study in other directions as well as in languages.

The reproductions in French of conversations and of stories read or repeated in English, showed this quickness of mental energy, and also the mental attitude which the Gouin method aims to secure. It was evident

that a distinct picture was conveyed to each brain, and that the variations, when there were any, were caused by the individual colouring which the same picture may take in different minds. I have never seen results gained by six months of instruction which could compare favourably with what your children did on Monday. The ground covered, and the thoughtful, intelligent manner in which the work was done, were alike gratifying. As soon as the facts or ideas presented in English took shape in the brain the response in French was prompt and confident.

The incidents which yon termed "Autobiographical reminiscences of the Stead family" were clearly and pleasantly told.

I was, however, even more interested in Jack as an interpreter. Nothing could be more satisfactory than the simple and direct manner in which he translated my English questions about apartments in Paris to Madame Leeuw, or than the clearness with which he rendered her French replies to me in English. It was something I have never seen accomplished by an adult after the same amount of instruction.

It was, I think, during some general discussion that Miss Emma came to my side and told me the story of a series of pictures in one of the papers that I took from the table. I had seen the paper brought in, and from its date I was sure that it was new to her. No test of her powers to shape her own thoughts in French could have been more complete.

I have seen many students make literal translations, that is, substituting one word or phrase for another, and it is done by some who have not the power to express a thought in a foreign language. It bears the same relation to thinking and speaking as the theory of swimming does to the actual practice. One may know very well how it should be done without ever plunging into the water. Your children have certainly made the plunge and I earnestly hope that their success may give confidence to those who are waiting on the shore. I expect to see the Gouin system widely adopted in America.

Again thanking you for the pleasure of seeing the examination, I am,

Very sincerely yours,

Adele M. Garrigues.

Der Bericht und die Gutachten sprechen für sich selbst. Es liegt kein Grund vor, an der *bona fides* dieser durchaus urteilsfähigen Personen zu zweifeln. Dass einer der deutschen Rezensenten der ersten Auflage dieses Buches die „Unbefangenheit“ und „Sachkunde“ der Geladenen ohne beweisende Unterlage dennoch in Frage zieht, muss stark befremden.

Zur Würdigung des bei den Steadschen Kindern mit der Methode Gouin erzielten Erfolges füge ich nach *Neuere Sprachen* IV, S. 191 f. folgende Notiz an:

„Vor längerer Zeit hörte ich, die Erfolge, welche mit der Methode Gouin bei Steads Söhnen erzielt worden waren, hätten nicht standgehalten. Ich wandte mich an Herrn Stead und erhielt von ihm folgende Antwort, die er auf meine Bitte mir zu veröffentlichen gestattete:

With regard to the report about my boys, I think that those who spread the report are enemies to the Gouin system. Of course, when children learn a language under any system, their proficiency can only be kept up by constant practice, and as my children are busy with other studies, they are doubtless more or less rusty. But this is equally true of their German which they learnt on the old system, and with the French which they learnt under M. Gouin. I can only say that, though their French may be rusty from disuse, they say they would have no hesitation whatever in going to France at this moment and feel sure they would have no difficulty in conversation, [not] any more than two of them had when they made a French tour at the close of their lessons.

Hiernach wäre wohl Herrn Gouins Ansicht, dass das nach seiner Methode Erlernte *un*vergesslich[1]) sei, als Irrtum nachgewiesen — was ohnehin wohl anzunehmen war —; dagegen stände doch ein beachtenswerter positiver Erfolg ausser Zweifel. *F. D(örr).*"

b) Lehrversuche an öffentlichen englischen Unterrichtsanstalten.

Die Folge des glänzenden Prüfungsergebnisses mit Steads Kindern war, dass auch öffentliche Lehranstalten in England Versuche mit der Methode angestellt haben; jedoch wurde der Unterricht verständigerweise nur solchen Kräften übertragen, die sich durch Teilnahme an den inzwischen in London eingerichteten Lehrerbildungskursen eine gewisse Fertigkeit in der Handhabung des Lehrverfahrens angeeignet hatten. Man höre folgende Zuschrift von Richard W. Waddy, A.M., Headmaster of the Abbey School, *North Berwick* (aus *Reviews of Reviews*, 15. Jan. 1893, S. 75, und 15. Sept. 1893, S. 303):

(1) *R. of R.*, 15. Jan. 1893, S. 75:

As to the system, so far as I have got, I feel able to say this:—

1. It has interested all the boys, both the clever and the dull, and is, perhaps, the most popular branch of study at present in the school. This may be set down to novelty, perhaps, but the interest seems to grow, and not to abate.

2. It has won the goodwill of the boys for the subjects to which the system is applied. This goodwill, which is sought for in many ways (Horace

---

[1]) Wo hat Gouin das so uneingeschränkt behauptet?

says the teachers, when kind-hearted, gave the boys cakes to make them wish to learn), is half the battle, and that the method seems to secure.

3. The boys show the interest by repeating the series at home, much to the delight of the parents. Several parents have spoken to me about this, and said how pleased they were. When did boys ever repeat anything of their own accord under the old *régime?*

4. The absence of detention has made the school both happier and healthier; the strain of detention work, both for master and boys, when the time-table is already long, being very injurious. Last year, under the old system, my own health suffered from staying in with the boys. Nearly every day some one stayed in to learn French grammar. This absence of detention (which I never knew before how to bring about) is one of the things which has made the system popular with us. I think, this is a fair, and not a meretricious popularity.

5. One of the most striking things is the way in which the dull boys, who were incurable laggards before, have picked up courage and taken fresh heart under the new system. The levelling effect of the system upon the classes is really surprising.

A little boarder who came this term (I must say he is a very intelligent and clever child of nine years), and who was called out of school to see his father and mother, who were so anxious about his happiness in the new school that they came early the first Saturday of term so see how he was, expecting to find him home-sick and dull; this little chap rushed into the study, and the first words he said were: "Oh, the French is delightful!" "Fancy," said his father to me, "that was the first thing the child said to me!" I suppose he expected to be implored to take him away, or something like that, and this was what he heard.

6. It is a delightful system to teach. It is such fun! And then the delight of having no junior exercises to correct, and the pleasure of hearing French read fluently from the "Series," and not stumbled over from a reading-book.

I find the classes wonderfully equal. For instance, some new arrivals do just as well as the older fellows, and the slower boys are plucking up courage in consequence. I think this is a most striking thing. Personally my work is far happier, the disappearance of detention delightful to every one, and school atmosphere far happier all round. I am doing Latin as much as possible on these lines, with good results. I have been using the plan of reconstructing the sentences recommended in the chapter on classics with admirable result. It keeps the whole class employed, and gets the lesson into their heads so well that it is learnt by heart by all the clever boys, and well known by the rest.

(2) *R. of R.*, 15. Sept. 1893, S. 303:

I hold to all I said before as to the pleasantness and interest of the system both for teacher and taught. It rendered our school work distinctly

livelier, happier, and more instinct with the real pleasure of learning. There was a sense of freedom from the numbness of dead books, and rules, and exercises that was felt and enjoyed from the first to the last. Personally I never had so pleasant a spell of work.

In the next place, I can say now, what was not in my power before, that the system can be used confidently, even where *Government Inspectors* have to be faced, and examinations prepared for in which written papers only are required, and not conversational facility—though, of course, more attention must be paid to the grammar in this case.

In French, exclusive of a small class of very little boys for whom the teacher constructed easy "Series," which they learned with great pleasure and success, we had three classes under instruction, aged $11^1/_2$, $13^1/_2$ and $14^1/_2$ years respectively.

In all these classes the *amount* of work done compared favourably with that of former years, whilst the *accent* in all three was distinctly and decidedly improved. In the youngest class, a boy who had learned no French before was constantly at the head of the form, though some of the other boys had been in French for one or two years previously. In the middle class, a little boy of nine was well to the front, though he knew little or no French before joining, and was put in the class for his acquirements in Latin. I consider these two cases, and the fact that in the Senior Class new-comers easily held their own, good instances of the equalising effect of the method amongst boys of unequal age and attainment. In the two younger classes no translation was done, but in addition to a large number of series, formal grammar to the usual amount was easily acquired, and better understood.

The *Government Inspector* reports that the facility of the classes in these Series was "*remarkable*," and in the class-room he used, of one class, the word "*incredible*." After the first three months little English was used in class, even in the youngest, and the examination, except in formal grammar drill, was conducted in French also. In the Senior Class ($14^1/_2$ years) — with the exception of one lesson a week in French literature to three boys preparing for the Government Leaving Certificate examination — only Series were studied, the three candidates, however, writing exercises in continuous French prose.

During May and the first half of June the three candidates prepared formal grammar, and the Series were revised by the rest of the class, and some French was translated. With this preparation, two of the three candidates obtained Leaving Certificates in French (lower grade) in June. I may add that I used to read aloud to this class Mrs. Hugh Bell's little book of French plays, which were translated into English by the boys, who found them very amusing, as indeed they are.

John Kerr, Ll. D., *H. M. Senior Inspector of Schools* in Scotland, examined the school in July, and reported as follows to "my lords": — "French

is taught on Gouin's Series System to the whole school. The system is new to me, and I do not feel warranted in giving a decided opinion as to its merits, especially as it is necessarily, in the circumstances, only partially carried out [I have detailed above the only *partial* alterations, which were greatest in the senior class], and has been in operation only one session. I may say, however, that it seems to me the natural way of acquiring conversational facility in the use of a language, and that it is certainly interesting to the pupils. Even in the preparatory class (average age eight) the accuracy of pronunciation and the ready use of simple common phrases was remarkable. Sentences increasing in number and difficulty are taught from the lowest class upwards, till in the highest a very considerable vocabulary is acquired."

Mr. Waddy continues: "The question of time is, to my mind, the only difficulty in the matter. Granted a sufficiency of time each day, and that a boy can learn a language well and soon after this method, I have no doubt. But so long as a boy is permitted to potter away at two or three languages without devoting time enough for tangible results to any one of them, no rapid or real progress can be hoped for. One language at a time, and plenty of it, during a year is what will be sought for in vain in time-tables constructed for average boys, who are trying to learn several foreign tongues in their own land, in the way by which we have, until the present, understood the learning of languages. It is just this plan of learning languages, one at a time effectually, and not two or three at a time to no purpose that seems to me a cardinal truth made very plain by M. Gouin."

In ähnlichem Sinne äussert sich Miss N. C. Pryde, die Vorsteherin von Bedford Park High School, *London* in einer Zuschrift an Swan (abgedruckt in *R. of R.*, 15. Jan. 1893, S. 75):

(3) I am sure you will be pleased to hear that the new method of teaching French has been a great success in this school. A class of beginners started under the new system on the 1st October, and in ten weeks the pupils have learnt more than other classes, working according to the old method, learnt in then months. The pronunciation of the former also is much better than that of the latter.

The most remarkable result, however, of the new method is the interest it awakens in the pupils. They are sorry when the French lesson is done, and beg the mistress to give them another. We overhear them going through the Series by themselves; and sometimes during the English lesson when they are at a loss for an expression, they involuntarily use a French phrase. About three weeks after the commencement of the new method, I was printing some papers on the typograph, and some children of eight or nine years, pupils of the newly started French class, were looking on. I

heard them expressing all my actions in French to themselves, each one trying to name them first.

One of the great advantages of this new system is that it does away with the necessity of home preparation. If this could be accomplished in other subjects, it would be a great relief, not only to the pupils, but to their parents.

Some people say that this method, while it may be useful for children, cannot be successful with adults. In refutation of this I may state that I have a German class for adults, and the results are wonderful. The pupils themselves are very much surprised at the progress they have made.

Professor A. C. Poiré, welcher drei Klassen nach der Methode Gouin unterrichtete (eine von 40 Knaben im Alter von 11—12 Jahren, an der Higher Board School in *Halifax*, Yorkshire, eine zweite von 60 Erwachsenen, und einen Privatkursus von 25 Erwachsenen), berichtet laut *R. of R.* sehr günstig über seine Erfolge: Der Akzent sei vorzüglich, der Unterricht werde so interessant gefunden, dass Strafen bei den Kleinen gar nicht vorkämen; von den Leistungen der Erwachsenen sei er ganz besonders befriedigt. Auf meine Anfrage bezüglich des Erscheinens der von Swan und Bétis angekündigten Serien und bezüglich seiner Ansicht von der Methode — ich war damals mit Swan und Bétis und dem praktischen Verfahren noch nicht bekannt — schreibt er mir u. a.:

Halifax (Yorks), June 18. 1893.

(4) Monsieur Gouin m'avait laissé espérer que les Séries seraient publiées bientôt; mais jusqu'ici je n'ai rien reçu. Naturellement, je ne fais qu'appliquer la théorie de la méthode et je compose moi-même la plupart des Séries et des phrases d'interlocution dont je me sers. M. Gouin seul peut organiser sérieusement ce travail, puisqu'il a rassemblé tous les matériaux. Mon travail est donc extrêmement imparfait; mais même malgré cette imperfection, l'idée de la méthode est si belle que j'obtiens des résultats surprenants: Au bout de trois mois (à 3 heures par semaine) les élèves comprennent; au bout de six mois, ils s'expriment facilement. Les enfants de même que les adultes sont enchantés de ce travail qui est plutôt un jeu. Espérons que M. Gouin trouvera bientôt le temps de continuer et de parfaire son œuvre qui est *certainement* destinée à révolutionner l'enseignement des langues.

In dem Ende 1894 erschienenen Schriftchen (von H. Swan): *The Systematic Teaching* etc. (vollständig zitiert S. 139 Mitte.) befindet sich noch ein Urteil von Poiré, das so lautet:

(5) I have now conducted large classes for the study of French by the 'Series Method' since Sept. 1892, and am glad to say the results have been most satisfactory. I have found that after three months (at four hours a week) my pupils understood all my explanations and remarks in French, and I seldom found it necessary to speak any English. They could also understand stories rapidly told in French.

After six months' teaching there is never any need for English words, and the pupils are then able to understand rapidly spoken French. They can also read a French book (though they might not know *every* word and idiomatic expression).

Comparing with other methods which I have been using, I find, that I can obtain *four or five times as much* in a given time by the 'Series Method'; moreover the pupils (children and adults) *do not get wearied* of the lessons. Several have said to me that, after a hard day's work, it was a kind of recreation to have two hours of French literature or tales or series; and it is only natural that it should be so, considering that we do not make our pupils work, but appeal to the one faculty which has been idle most of the day, viz., imagination.

The percentage of successful pupils is enormously increased (I should say ninety per cent, as against ten or fifteen per cent at most by the old method).

As an instance of success, I may say that two of my pupils, who did not know a word of French before, went to Paris after eight months teaching, and never experienced the least difficulty in understanding or in expressing themselves. One of them now does all the foreign correspondence of the firm in very good French—and those are by no means exceptional pupils.

Inzwischen hat Poiré stetig weiter gearbeitet, mit welchen Erfolgen, das besagen nachstehende Gutachten, die auf S. 18 und 19 der ebenfalls Ende 1894 erschienenen Schrift *A Popular Exposition of Gouin's Series Method by A. C. Poiré* (Halifax, J. E. Spencer, 9, Commercial Street, Price 4 *d.*, 20 S. 8⁰) abgedruckt sind.

William Dyche, A. B., Headmaster of the Higher Board School, *Halifax,* urteilt wie folgt über Poirés Thätigkeit an seiner Anstalt:

(6) In this school, Mr. Poiré took charge of a large class of boys (about 40), most of whom knew no French at all. After 6 months' work of $4^1/_2$ hours *per* week, with *no time allowed for preparation*, ALL of them *could readily understand* a simple story told in *rapidly spoken French*, and they repeated long sentences fluently, and with a pronunciation astonishingly correct. I watched Mr. Poiré's work while it was in progress, and I noticed that the *children's interest and pleasure* were aroused from the very first

lesson. The lessons were *highly popular with the boys*, and this I consider to be a pretty clear *a posteriori* indication that the method is psychologically correct.

Über Poirés Erfolge in *Huddersfield* liegen u. a. folgende Urteile vor:

Die Vorsteherinnen (Misses Turner) von Gledhold Lodge Ladies' School sagen:

(7) The pupils, from the youngest to the oldest (from 8 to 18 years of age), have made *wonderful progress*, and are *intensely interested* in their work.

Eine ungenannte Teilnehmerin an dem Kursus für Erwachsene, der in Huddersfield von Poiré geleitet wurde, schreibt:

(8) Perhaps no one among your many students of Monsieur Gouin's Method can more heartily appreciate its merits, both in practice and theory, than I, *having put it to the test with my pupils, and gained the happiest results.* My experience of the old system had been thoroughly disheartening, for, work as I would, no adequate results could I obtain, while the expenditure of time was simply appalling. When I had almost concluded that the old perfunctory grinding was the only thing possible, I accidentally heard of your lessons. . . . I have attended every lesson, and have been most richly rewarded by the great pleasure of hearing the interesting lessons, and the enormous help to the teaching of French gained at the same time. Now my pupils are as glad to have their lessons in that subject as I am to give them, and *we mutually look upon our French lessons as real pleasures, all sense of drudgery being now absent.* There can be no doubt, I think, that Monsieur Gouin's Method is *the* one of the future, and I believe that the more widely it is known, the more enthusiastically will it be accepted.

In *Leeds* hatte Poiré nicht minder günstige Erfolge zu verzeichnen. Ein Mitglied des dortigen Kursus schreibt u. a.:

(9) . . . . I find that *after 6 months* I can read a French novel *easily and enjoy it*, and can make myself understood in general conversation, though *I knew no French before.*

Die Teilnehmer des Kursus in Leeds liessen Poiré ein Dankschreiben zugehen, welches folgende hier in Betracht kommende Stellen enthält:

(10) The members . . . unanimously express to Mr. Poiré their satisfaction and delight at the *excellent results* obtained in *so short a time*, results which they believe could *never* have been obtained *by any other system*. . . . Under his tuition, a class of 2½ hours duration, which, under ordinary circumstances, would be a tax on anyone's patience, is converted into a *really enjoyable* evening.

Soviel über Poirés Erfolge.

Ausserdem ist die Methode an einer Reihe von Lehranstalten des Vereinigten Königsreichs erprobt und vortrefflich befunden worden. So hat Bétis (der Lehrer von Steads Kindern) im Sommer und Herbst 1893 am *Trent College, Notts.* eine ganze Klasse auf Wunsch des Leiters der Anstalt unterrichtet. Da über das Ergebnis s. Z. nichts verlautete, erbat ich mir vom Headmaster W. H. Isaacs Bericht und erhielt nachstehende Antwort:

(11) Monsieur Bétis worked here for 20 weeks, and *his efforts were decidedly successful.* At the end of that time, the *whole form* could *understand spoken French well,* and 4 boys could *speak* French nicely. Unfortunately, M. Bétis was prevented from finishing his course here, otherwise I have no doubt that he would have brought the whole form up to the mark of the first four. W. H. Isaacs, Headmaster.

Als Ergänzung zu diesem Schreiben lasse ich das nachträglich von Isaacs an die Central School of Foreign Tongues gerichtete Gutachten über Bétis' Thätigkeit am Trent College folgen; ich entnehme den Wortlaut dieses, sowie den der anderen noch folgenden Urteile dem Ende 1894 erschienenen Schriftchen (von Swan) *The Systematic Teaching of Languages on the 'Series Method.' History of the Movement since its Introduction into England in 1892* (London, The Central School Association, Howard House, Arundel Street, Temple; 1894; 61 S. 8⁰).

(12) The lowest form at this college has been taught French for the last six months under Gouin's series system.

The class has been introduced to a vocabulary sufficient for the expression of all the ordinary facts of everyday life, and the boys are making rapid strides towards the acquisition of the power to make use of the vocabulary.

They are all able to understand a lesson given entirely in French. Boys from whom the old methods of teaching had failed to elicit any intelligent thought at all, have been taught under this system to think — *and to tinkh in French.* To translate thoughts is the secret of all real scholarship; and I am therefore of opinion that a boy of average intelligence, having obtained a practical knowledge of a language (as is undoubtedly by this system) before — but followed by — an analytical study, cannot fail to attain to a degree of real scholarship utterly unattainable on the old lines, on which ninety-nine boys out of every hundred never get beyond a knowledge of the grammar (without the language), and so leave school, having spent many years on the acquisition of that which is of no use to them whatever.

Wilfred H. Isaacs,
Headmaster.

John Sutherland, M. A., Lehrer an der Central School in *New Deer* bei Aberdeen berichtet:

(13) Reporting on the result of my teaching of French according to M. Gouin's Series Method, H. M. Inspector of Schools for Aberdeenshire, Mr. White, says:

„Some excellent passes are registered in the advanced stages of French. "Gouin's Method has been adopted; and certainly the facility the children "show in speaking and understanding ordinary conversational French is *a „long way above the average of the district.*"

I may mention that there were *three inspectors* present, all of whom were very much interested in the System, and wished to understand the working of it. This I endeavoured as best I could to demonstrate by giving a lesson in their presence, with which *they were highly delighted.*

The experience I have had this year justifies me in the expectation that next year my results will be even more satisfactory.

Aus dem 1894er Jahresbericht der *Sidcot School* (der Society of Friends):

(14) During the last six months, French has been taught to the upper classes of Girls on the "Gouin Series Method," Sarah Bradley having attended a training course given by Messrs. Swan and Bétis, at the Central School of Foreign Tongues, in London. The method aims at enabling pupils to learn a language as a child picks up its mother-tongue, laying stress on the logical sequence of actions and the formation of mental pictures. These lessons have aroused great enthusiasm.

Von einem Frl. L. Hahnemann:

(15) My pupils have till now taken German Grammar and translation only, for we have to work for the Cambridge Examinations here; but I find that since they have been taught by your method they have tried to speak, and they understand any easy conversation addressed to them.

I am particularly struck by the far greater interest my pupils now take in their lessons. *They never seem to weary of them*, whilst formerly it was difficult to keep their attention fixed on the grammar.

Von Frau Wilson, *Rathgar*, Dublin:

(16) For the last ten months after my training-course with you in London the Method has been gradually becoming more and more successful and popular here, and my pupils steadily increasing in number. Their progress has been, in every case, more satisfactory and rapid than ever could have happened in treble the time learning upon any other existing method. The lessons are pleasant to the teacher, because successful; and apparently delightful to the pupils, as well as satisfactory.

As for the method itself, I find it excellent.

Von Frl. M. Bruce, Girls' Proprietary School, Baynard Castle, *Gravesend*:

(17) I find I have taught very much more by this method in these six months than I ever taught before in twice the time. . . As regards grammar, my pupils have made great progress; they learn more easily and surely by this method than be the old one. . . I have a delightful class of Kindergarten children every afternoon for only twenty minutes, and they get on wonderfully.

Nachdem Frl. Bruce versuchsweise ein Jahr lang Deutsch und Französisch nach der Methode gelehrt hatte, legte sie ihre Wahrnehmungen ausführlich wie folgt nieder:

(18) I find the Gouin Series Method works excellently for children under or about the age of twelve, or who have not studied the language in question on the old lines. If the girls are much over twelve they think they are going backwards, and that the Series are too easy; but, at the same time, they have a great difficulty in pronouncing the words they have read a hundred times, and find themselves outdistanced in talking and reading by much younger children who have never learnt on any other method. With adults, of course, it is different; they — most of them, at least — understand that if they want to speak a foreign language well, they must begin at first like children.

Apart from other considerations, the method first of all trains the imagination, the ear, and the memory. Most children have plenty of imagination — more than is good for them sometimes; but it requires training and putting in its proper place. The repetition of the lessons by the teacher before the pupils see the words written is invaluable, as it trains the ear to catch the sound and makes the pupil pick up the right accent. Without the training of the ear, how can one indeed expect to understand a foreign language when spoken?

Then, as regards the memory, the natural sequence of the Series — I mean the regular following of events in their due order — assists the memory greatly.

Next to these, I count the great advantage of having the children interested in their work. The lesson is no longer a trial, but a pleasure. Of all my classes, I find the Third Form most interested; they are learning French, and making most excellent progress. *I have sometimes been asked to go on for another hour, or not to mind the bell which rang for recreation!* It is difficult to say what they like best, the Series, the stories, or the verbs. It is the first class I ever taught that was enthusiastic about French verbs! They watch *with breathless interest* while one of their number writes tho tenses of a verb in their proper places in the clock faces on the blackboard, on the alert to correct, should a mistake be made. They learn very quickly to make the subject and predicate agree in number and

person, and the adjective with the noun in gender and number. This class has been working with me for seven months; they can ask for anything they require in school hours in French, and they understand the grammar lesson given entirely in French.

All children will not *speak* equally well, perhaps even after years; but they will all understand; and those who have facility in talking and wish to talk, have at least the chance of doing so; I am not writing exclusively of children of highly educated people or of children who are themselves gifted. I need not point out the advantage of learning a foreign language in these days, when everyone goes abroad, but I must mention the fact that children delight in taking part in the conversation and in making use of the idiomatic expressions they learn. The younger they are, the more easily as a rule do they acquire the correct accent.

In preparing these notes I divided my paper equally in two, and wrote the arguments 'for' in one column, and 'against' in the other. When the 'for' side was quite filled up, I turned to the 'against,' and, after long consideration, was obliged to leave it blank, except for the two lines: 'Hard work for the teacher,' and 'The question of examinations.'

The method is distinctly hard work for the teacher, especially at first. The continued talking involved by the Series is trying *at first*, but one quickly becomes used to it. But this drawback is amply compensated for by the advantages. It is just as pleasant for the teacher to give an interesting lesson as it is for the pupil to listen to it; and I, for myself, much prefer the method to the old way of yards of rules and miles of exercises. The progress made by the pupils is visible and most encouraging.

Now for the vexed question of examinations. Examinations in modern languages as they are now imposed are a great hindrance to thorough knowledge of a language. So much translation is required, and the pupil, instead of working gradually up to the classics, must needs dash through into something he cannot understand and cannot enjoy. One only begins to be at home in a language when one ceases to translate word for word. On the Series Method, one ought never to begin such translation; it is just what you do not wish the children to do. Still, if after reading a story, say in French, the pupils are asked to tell that story in English, they are able to do so at once, not translating word for word, possibly, but giving practically the full expression of the story in their own words, which is enough to pass a pupil at the ordinary examinations. The same with English into French, of which there is not much set in the present examinations. I do not see why, in the second year of the method, a class should not be able to pass the junior examinations with great ease. The technical grammar required could in that time easily be mastered. *The cry raised so often by the enemies of the method, that grammar is not taught on the method, is more than absurd.* I have taught *more grammar*, and

taught it *more effectually*, by this method *than I ever did before in the same time*. Especially is this the case in German.

I find it advisable to give a certain amount of dictation.[1]) Copying the Series alone is not enough, for children at least. With the experience I have had, I should give some dictation, dictating a short story, which would include the vocabulary of the Series just learnt

In a final summing-up, I find that (1) more grammar is learnt, and that it is better understood; (2) that the Series give an excellent vocabulary; (3) that the pupils read more fluently, and with a better accent; and (4) that the training is in every way excellent for the pupils.

Frl. Léonie Retournat, Lehrerin des Französichen an der High School for Girls in *Shrewsbury*, urteilt so:

(19) Je suis contente de vous informer que les élèves auxquelles j'ai enseigné la Méthode de vos Séries ces derniers *trois mois* ont vraiment fait *des progrès surprenants*, et ont montré beaucoup de goût et de plaisir à les apprendre, quoique notre temps ait été limité à *2 heures* $^1/_2$ *par semaine*, ce qui est trop peu pour une langue étrangère, n'importe quelle méthode l'on suive. J'ai trouvé aussi que 'les phrases subjectives' les intéressaient énormément, et que toutes montraient de l'*animation* et du *désir* de répondre ou de parler, *même les moins intelligentes* de la classe. Nos leçons ont été un agréable passe-temps, et je me félicite de jour en jour d'avoir l'occasion de mettre en pratique cette excellente et rapide méthode qui enseigne une foule de mots, dont toutes les élèves profitent dans l'espace de quelques secondes; au lieu que dans le vieux régime le résultat serait, après des semaines, des mois — que sais-je? — selon l'intelligence des élèves, et encore peut-être!!

Ausserdem unterrichten noch andere (nach Swan etwa 200) englische Schulen, beispielsweise in *Sheffield, Notting Hill, Richmond, Bedford Park, Crouch End, Birmingham, Leicester, Liverpool, Newcastle-on-Tyne, Edinburgh, Dublin,* nach der Serienmethode.

Über die Erfolge, welche an der Londoner Central School of Foreign Tongues, Howard House, Arundel Street, Strand — einer im Jahre 1892 von Swan und Bétis begründeten Lehranstalt, an der auch die Ausbildungskurse abgehalten werden — mit *Erwachsenen* erzielt wurden, liegt eine ganze Reihe von Berichten und Dankschreiben vor. So urteilt z. B. eine englische Dame, Frl Constance Biggs, die nur 2 $^1/_2$ Monate an besagter

[1]) In diesem Punkte setzt Frl. Bruce sich allerdings über Gouins ausdrückliches Verbot des Diktierens hinweg (vgl. S. 448 der französischen 2. Auflage, S. 331 f. der 1. englischen Ausgabe).

Anstalt an 5 Tagen der Woche je 2 Stunden dem Unterricht P. Drabig's (eines Berliners) beiwohnte, in einem aus Hamburg geschriebenen Briefe folgendermassen:

(20) Everyone is impressed by the speed with which I have learned — and so am I — by the *marvellous way* in which Herr Drabig has taught me exactly what has been most useful. I can manage shopping magnificently, and really get on much *better than ever I expected* in the point of language. . . . Frau L. is still more taken up with my progress, thinks it *wonderful*, and is so surprised at the knowledge of German life, manners and language I have gained: one needs to come to Germany to realise *what an amount we have been taught. I have never yet been quite at a loss either how to express myself or be understood.*

Der in England wohlbekannte Rezitator und Musikkritiker George Bernard Shaw, welcher an der Londoner Gouinschule unter unserem Landsmanne Drabig Deutsch gelernt hat, ergeht sich in den folgenden allgemeinen Erwägungen:

(21) There can, I think, be no reasonable doubt that Gouin is quite right in his explanation of the natural method of acquiring languages. But the moral of it is the old one, that a language can only be learnt by living where it is in daily use. The ordinary teacher, living in a country foreign to him. and reading or uttering passages of his own language, not because he feels or means what he utters, but merely for purposes of display to a pupil, teaches the pupil only a dead language, in which, when put to the test, he can no more communicate with a native than Jowett could have chatted with Plato. The first railway porter who shouts at an Englishman to get out of his way at Cologne, teaches him more real life German than a professor can by reading a hundred pages of Gœthe with him in Bloomsbury.

Gouin, or no Gouin, I do not believe that German can be learnt out of Germany except when the teacher has, not only a knowledge of the language, but the gift and skill of an accomplished comedian into the bargain. In short, he must be able to *act* his lesson to the life. When this rare combination of knowledge and special personal talent cannot be found, the Gouin system, *unless I am greatly mistaken*, will not succeed better than other systems. The combination has, however, undoubtely been found in your case, and that is *the true secret of your remarkable success.*

Ein „vollendeter Schauspieler" braucht der Gouin-Lehrer m. E. trotz Shaw zwar nicht zu sein, wohl aber erwartet die Methode von ihm, dass er imstande ist, die in Frage kommenden Handlungen, Vorgänge und dergl. durch geeignete Gesten zu veranschaulichen; dies bringt auch der Nichtschauspieler zuwege.

Von B. J. Mallias, B.A., 49 Grosvenor Road, *Dublin*:

(22) It gives me pleasure to be able to say that I am quite satisfied with my progress of the last three months. Having previously known nothing of German, I already find it comparatively easy to follow long conversations carried on in ordinary speech.

Von Frau M. E. Bennet, 13 Garville Avenue, *Rathgar*, Dublin:

(23) I have learned far more of the German language, grammatically and otherwise, during the past few months, than I did even when residing for six months in Germany some years ago.

Die folgenden Gutachten sind in der Londoner Zeitung *The Weekly Sun* im Januar und Februar 1894 erschienen:

Von Frau Adriani Hahn:

(24) Having successfully taught both French and German after this method, I am in a position to compare the results obtained thereby with those obtained by the former grammatical methods.

To mention only one fact among many others: The pupils of a class averaging between eleven and twelve years of age have already [after six months' teaching] completely overcome that timidity so characteristic of the English where foreign speech is concerned, and the lessons give them so much pleasure that *the end always comes to them as an unpleasant surprise,* and calls forth a chorus of 'Oh, déjà!'

Von Frl. Eleanor Rowe, 46, Pembroke Road, *London W.*:

(25) I have now attended for six weeks a German course at Howard House, and certainly find the two evenings a week I spend there 'a labour of love,' and *a real recreation after my day's work. I would not miss one of them for any entertainment offered to me.*

I might mention that writing is not left until 'everything is known orally,' but that in each lesson the sentences are first given orally, then read aloud, and finally written, which is quite a different thing.

A student either writing or reading a word in a foreign language is bound to pronounce it according to his native tongue unless he hears it correctly pronounced first. A vocabulary of 'words' is rarely helpful for conversation, as M. Gouin himself found after having committed various grammars and a dictionary to memory.

Von R. S. Ayling, Victoria Street, *London S. W.*:

(26) Some five months back I was fortunate enough to hear a lecture on Gouin's series system, and at once joined the class for French. My only knowledge of the language was a dim recollection of my school-boy experiences, seen through the mist of fifteen years, when I was reluctantly dragged through the conjugations of the irregular verbs (laboriously learnt and promptly forgotten) and translations (so dear to the Englisch school-

master) of 'Have you the pens, ink, and paper?' and other highly interesting domestic details, not very useful from either a linguistic or practical point of view.

Under M. Gouin's system, after less than five months' tuition, the whole of the lessons are conducted entirely in French, and are intelligently understood by the pupils. It is unnecessary for me to enter into the matter in detail; but I should like to say a few words on some slight inaccuracies of your correspondents. One says that the grammar is not taught under the system. This, I think, is hardly correct, as it is taught, indirectly, from the first lesson. The 'series' are usually (if not invariably) in the present tense, but after each one the pupils recapitulate, altering the tenses of the verbs, and thus one obtains a knowledge of the various conjugations, not merely by 'grinding,' but in an intelligent way.

Another correspondent remarks that the pupils obtain a knowledge of colloquial French, as if this were a fault of the system. My own opinion is that this knowledge is immensely useful, in fact there is a continuous conversation among the pupils of 'every-day' expressions, with the best possible results as regards accent and idioms.

I think one point not to be overlooked is the good fellowship and amusement continually in evidence in the classes, so that *the work is really a pleasure rather than a labour*, as is usually the case in learning a foreign language.

I feel strongly that the system is a thoroughly good one, and that Messrs. Swan and Bétis's promise that they can teach a language in a year will be fully justified by the result.

Von S. M. B. in *Weston-super-Mare:*

(27) In your issue of January 21, I read with much interest an article headed 'Give us Good Teaching.' From long experience as a student and teacher of modern languages, I know, alas! that what you say of the futile result of most of our methods is only too true. . . . .

But there is a better way now open for the student of the future, and the vision of that happy day when most English boys and girls shall be able to speak naturally in five or six languages may yet be realised by means of the method as expounded and taught at Howard House, Arundel Street, Temple, by Mr. Swan and Mons. Bétis. An account of this method may be found in the *Review of Reviews* for May, 1892, and January and November, 1893, also in the *Educational Times* for July, 1893. It is not, like many methods, just a variation of old systems; it is based on different principles, and aims at teaching the foreign language by mental pictures and a logical sequence of actions, in the same manner that a child learns its mother tongue. The earlier lessons deal entirely with the ordinary language of life; *the study of literature comes later, and is dealt with in such a manner as to create an enthusiastic love of the works studied*, and to leave on the mind undying pictures and beautiful images.

In a sceptical frame of mind I went in December to attend a teachers' course of lectures on the Series Method at Howard House. *Like many others, I came away a complete convert, delighted with the method,* and feeling that the half had not been told me. I have started teaching on the system, and *my classes are delighted with work in which they take an intelligent interest,* and are already making progress that would have been impossible on the old method.

Von Professor Patrick Geddes, *Edinburgh:*

(28) Your marked success was due not merely to your personal qualities as a teacher, but to your system and method. Vivid dramatic and imaginative method, and the unity and gradation of the Series, are not only important contributions to the better teaching of languages among us, but are thoroughly in line with that Educational Revolution which is happily everywhere in progress.

Vom Rector der Edinburgh Academy:

(29) I know of no method which gives nearly such a rapid entrance into a language, or which so interests or vivifies the mind.

Von Rev. J. P. Faunthorpe, M.A., Principal of Whiteland's Training College, *Chelsea, S.W.:*

(30) No doubt at all, excellent.

Dass die Methode Gouin in England Boden gefasst und so schnell praktische Anwendung gefunden hat, ist den thatkräftigen und selbstlosen Bemühungen der Herren H. Swan und V. Bétis zu verdanken. In Wort und Schrift sind sie, nachdem das Seriensystem gewissermassen neu von ihnen entdeckt worden, für die Eigenart der Gouinschen Lehrweise unentwegt eingetreten. An der i. J. 1892 von ihnen begründeten *Central School of Foreign Tongues* (jetzt Aktiengesellschaft) in Howard House, Arundel Street, Strand, London W.C. haben sie Hunderte von berufsmässigen männlichen und weiblichen Lehrpersonen aus allen Weltteilen (darunter etwa ein Dutzend deutsche Kollegen und über zwei Dutzend deutsche Kolleginnen) in Lehrerbildungskursen mit den Einzelheiten der praktischen Handhabung des Seriensystems vertraut gemacht und Tausende von sprachbeflissenen Laien durch methodisch geschulte fremdnationale Lehrer in mehr als einem Dutzend fremder Sprachen ausbilden lassen. (3 Franzosen und je 1 Deutscher, Holländer, Grieche, Italiener, Spanier, Russe, Portugiese, Chinese, Araber

und Indier erteilen den Unterricht an der Central School; die Klassen umfassen bis zu 5 Teilnehmern.)

Ihre Bestrebungen sind denn auch nicht umsonst gewesen: nicht nur bestehen in London 4 Zweiganstalten der Central School und 4 selbständige, nach Gouin unterrichtende höhere Schulen, sondern auch in mehreren anderen englischen Städten wird an öffentlichen höheren Lehranstalten nach Gouinschen Grundsätzen [1]) gelehrt. Auch ausserhalb Englands — insbesondere in Deutschland und Holland (hierüber unten) — haben die von Swan-Bétis nach Gouin gegebenen methodischen Anregungen stellenweise schon befruchtend gewirkt und berechtigen zu weiteren Hoffnungen. Nach Swans Schätzung wird an etwa 200 Schulen ganz oder teilweise auf Grund der Serienmethode unterrichtet.

Was die von Swan-Bétis bisher veröffentlichten Hilfsmittel [2]) für den Unterricht betrifft, so will mich bedünken, dass den Übungsstücken beim Streben nach Kürzung des Stoffes oft Gewalt angethan worden ist; besonders das zeitliche Nacheinander weist nicht selten Lücken auf. (Bei Gouin hingegen macht sich stellenweise eine geradezu ermüdende Breite und übertriebene Kleinmalerei bemerkbar, besonders in dem Ende 1899 erschienenen 4. Bändchen „*L'abeille*", das zwar von einem wahren Bienenfleiss und seltenem Beobachtungstalent des Verfassers zeugt, mit 204 Übungsstücken lediglich über dieses fleissige Insekt aber zweifelsohne des Guten etwas viel thut). Der grammatische Lernstoff kommt mir bei Swan-Bétis recht dürftig vor.

Die Methode Gouin in Frankreich.

„Der Prophet gilt nichts in seinem Vaterlande." Dieses Schriftwort hat sich selten sprechender bewahrheitet als bei

---

[1]) In einem unerquicklichen Rechtsstreit zwischen dem Erfinder François Gouin und den Londoner Vorkämpfern für seine Methode sind die letzteren unterlegen und dürfen seitdem den Namen Gouin in ihrer Propaganda nicht herauskehren; sie nennen das Lehrverfahren nunmehr *Psychological Methods of Teaching*.

[2]) Vgl. S. 178 ff.

Gouin. Zunächst sah er sich gezwungen, sein sprachpsychologisches Hauptwerk, *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, in Selbstverlag zu nehmen und auf eigene Kosten drucken zu lassen, da kein Verleger den Mut hatte, die Herstellung und den Verlag zu übernehmen. Er und sein ältester Sohn haben das Buch sogar mit eigener Hand im Jahre 1879 in Genf gesetzt. Fischbacher in Paris war nur Kommissionär. Die Anzahl der gedruckten Exemplare aber war eine beschränkte — nur 800 Stück wurden abgezogen —, der Inhalt so durchaus eigenartig und die Darstellung so wenig klar, dass man sich nicht wundern kann, wenn die Methode sogar in Frankreich ziemlich unbekannt blieb.

Gouin hatte zwar Gelegenheit, in seinem engeren Wirkungskreise — als Direktor an der *École franco-alsacienne* in Genf, sowie als Gründer und Direktor der *École primaire supérieure* in Elbeuf von 1880 bis 1883 und als Lehrer des Deutschen an der Pariser *École supérieure Arago* von 1883 bis 1892 — nach seinem neuen Lehrsystem zu unterrichten. Aber es fehlte seinen Lehrversuchen bis dahin die amtliche Genehmigung der französischen Unterrichtsverwaltung. Um diese zu erwirken, verwendete sich ein gewisser Tempié aus Montpellier zu Gunsten der Gouin-Methode und spendete in uneigennützigster Weise für einen Probekursus, den Gouin selbst an einer Staatsanstalt abhalten solle, die erforderliche Geldsumme.

Nachdem der Generalinspektor für öffentlichen Unterricht, Jost, einen günstigen Bericht über Gouins Erfolge an der *École Arago* erstattet hatte, wurde die Genehmigung vom Unterrichtsminister Lockroy erteilt und eine Klasse junger Leute der *École normale primaire d'Auteuil* (auch *École normale des Instituteurs de la Seine* oder *de Paris* genannt) als Versuchsfeld bestimmt. Sämtliche Teilnehmer an diesem Kursus waren der zu erlernenden Sprache — des Deutschen — gänzlich unkundig. Wiederholentlich wurden die Fortschritte der Schüler vor einem Ausschuss von hervorragenden, höchst urteilsfähigen Vertretern der Pariser Unterrichtswelt festgestellt. Nach etwa 260 Lehrstunden fand eine letzte allgemeine Prüfung statt und zwar im Beisein des Generaldirektors des Volksschulwesens (Buisson),

des Direktors des Volksschulwesens des Seine-Departements (Carriot), eines vom Kriegsministerium entsandten Offiziers, eines Abgesandten der Kreisstände des Seine-Departements, des Direktors des Lehrerseminars zu Auteuil, der Lehrerschaft dieser Anstalt, sowie sämtlicher Direktoren und Direktricen der Seminarien und Mittelschulen der Hauptstadt. Eine Anzahl der Geladenen war der deutschen Sprache mächtig. Über das Ergebnis dieser Prüfung wurde ein Protokoll abgefasst und dem *Vice-Recteur de l'Académie de Paris* (Gréard), sowie durch diesen dem Unterrichtsminister Lockroy unterbreitet. Der letztere fühlte sich angesichts des günstigen Prüfungsberichts bewogen, an Tempié, auf dessen Betreiben und Kosten der Probekursus am Seminar zu Auteuil abgehalten wurde, nachstehendes Glückwunschschreiben zu übersenden und dadurch der Methode, wie er sagt, eine Art höhere Weihe zu geben.

A Monsieur Léon Tempié,
3, rue Maguelone, Montpellier.

Paris, le 9 juin 1888.

Monsieur,

M. le Vice-Recteur de l'Académie de Paris m'a transmis un rapport sur les résultats obtenus dans l'enseignement de l'allemand à l'École normale d'instituteurs de Paris par M. Gouin qui a été autorisé à faire l'application de sa méthode dans cet établissement.

Cet essai a permis de constater d'une manière certaine qu'en moins de 300 leçons les élèves suivaient une conversation ordinaire, comprenaient un exposé fait en allemand, savaient donner eux-mêmes une leçon, démontrer les règles de la grammaire et écrire correctement.

Je crois devoir vous adresser mes félicitations pour les résultats dus à votre initiative.

M. le Vice-Recteur m'informe que vous auriez l'intention d'établir à Paris, dans un local que vous demanderiez à la Ville, des cours de langues vivantes, où cette méthode pourrait recevoir une utile application. Ce projet mérite d'être pris en considération, et je verrais avec plaisir que *la consécration donnée par cette lettre aux résultats déjà obtenus*, pût décider les conseils généraux à vous envoyer des boursiers pour suivre ces cours.

Recevez, Monsieur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts.
Lockroy.

Der Unterrichtsminister trat also warm für die Gouin-Methode ein; indessen liess die Verwirklichung seines im Schlusssatze des

vorstehenden Schreibens ausgesprochenen Wunsches noch lange auf sich warten.

Zwar machte ein gewisser Desmoulins dem *Conseil général de la Seine* den Vorschlag, einen *Cours normal pour l'enseignement pratique des langues vivantes* zu begründen, ein Vorschlag, der auch Berücksichtigung fand, insofern als der *Conseil* eines seiner Mitglieder mit einer nochmaligen endgültigen Prüfung der Methode beauftragte. Diese Prüfung fiel noch glänzender aus wie die voraufgegangenen, und infolge des günstigen Berichtes wurde Gouin gebeten, einen Plan behufs Gründung des besagten *cours normal* zu entwerfen. Gern kam Gouin diesem Wunsche nach und stellte in seinem Entwurf folgende Hauptpunkte auf: Die Kurse sind in Paris abzuhalten; unter den besten ehemaligen Volksschülern ist eine Auswahl zu treffen und kostenlos zuzulassen; auch sind Kurse für Volksschullehrer und -lehrerinnen einzurichten, damit diese in ihren Anstalten nach der Methode unterrichten; jeder Kursus dauert 1 Jahr; die einzelnen Klassen dürfen 25—30 Schüler zählen, nicht darüber. Auch die Lehrerseminarien der Provinz sollen Zöglinge des betr. *Conseil général* nach Paris entsenden.

Das sind die Grundzüge des von Gouin aufgestellten Planes. Aber das Ministerium, und mit ihm Lockroy, war inzwischen gefallen, und die scheinbar im besten Zuge befindliche Gründungsangelegenheit geriet ins Stocken. Die Freunde des geplanten Unternehmens, insbesondere Tempié, bestanden zwar auf der Ausführung, aber es blieb bei leeren Vertröstungen auf später. Tempié bekam einen Orden, Gouin ging leer aus, sein System wurde totgeschwiegen, und der *cours normal* fiel ins Wasser.

Jahre vergingen. Eine Anfrage im Pariser Gemeinderate, wie es mit dem vom Direktor des Unterrichtswesens abzufassenden Bericht über die Methode Gouin stehe, hatte die Wirkung, dass ein Ausschuss eingesetzt wurde, der diesen Bericht begutachten solle. Tag und Stunde hierfür wurden festgesetzt, aber dabei blieb es; es geschah nichts.

Inzwischen machte die *englische* Ausgabe von Gouins Buch seit Mai 1892 ihren stürmischen Siegeslauf durch England, Amerika und Australien; vier starke Auflagen wurden trotz des

hohen Preises (M. 7.50) in *einem* Jahre verkauft. Der Prüfungsbericht über die glänzenden Leistungen der nach der Methode unterrichteten Kinder des Chefredakteurs W. T. Stead in London machte die Runde durch alle englischen Fach- und viele Tagesblätter.

Und was geschah während dessen in Frankreich? Hier beschäftigte man sich ebenfalls mit Gouin: Zunächst verbot man ihm seine Methode in seiner eigenen Klasse an der *École Arago* anzuwenden, unter dem Vorwande, sie laufe den Lehrplänen zuwider; man behändigte ihm sogar einen von 5 zu 5 Minuten festgelegten Arbeitsplan, an den er sich peinlich zu halten habe. Das scheint er nicht gethan zu haben, denn einige Monate später erfolgte seine vorläufige Dienstentlassung ohne jedwede Angabe der Gründe. Dies geschah zu derselben Zeit, wo Gouins Name in England in aller Schulfreunde Munde war! Einige Pariser Stadträte jedoch, die des Englischen mächtig und in Sachen des Unterrichts zuständige Richter waren, hatten das grosse Ereignis, welches die englischen Unterrichtskreise heftig bewegte, wachsamen Auges verfolgt und fanden, dass es für die Stadt Paris an der Zeit sei, endlich zu irgend einem Entschluss zu kommen. Und in der That wurden am 1. April 1893 vom Pariser Gemeinderat auf Antrag des Mitgliedes Charles Longuet folgende Beschlüsse gefasst (vgl. *Bulletin municipal officiel de la Ville de Paris, 2 avril 1893*, p. 872):

Article premier. — Il sera créé une École pratique d'enseignement des langues vivantes, d'après la méthode et sous la direction de M. F. Gouin.

Cet enseignement s'appliquera tout d'abord à la langue allemande et à la langue anglaise.

A la rentrée du Conseil, l'Administration devra présenter un plan d'organisation des cours et indiquer le local qu'elle y aura affecté.

Article 2. — Un crédit provisoire de 15000 francs est ouvert, afin de pourvoir au traitement annuel des deux professeurs et aux premiers frais d'installation. Ce crédit sera prélevé sur le chap. 23, article unique du budget de 1893.

Gouin kam also wieder zu Ehren, jedoch erst am 15. April 1894 wurde die Anstalt thatsächlich eröffnet (250, rue Saint-Jacques); die Verzögerung hatte ihren Grund angeblich in der Schwierigkeit, passende Räumlichkeiten zu finden. Der Unterricht

begann aber erst im Oktober 1894. (Die Londoner Gouinschule in Arundel Street, Strand, wurde bereits 1892 eröffnet, nachdem Gouin die ihm angetragene Leitung des Londoner Unternehmens als guter Franzose ausgeschlagen hatte).

Die Pariser Anstalt — kein staatliches, sondern ein städtisches Unternehmen, und zwar mit kostenlosem Unterricht — zählte bei Beginn der Kurse etwa 260 Schüler; mehr als 80 Anmeldungen konnten nicht berücksichtigt werden. Die Teilnehmer wurden in 12 Klassen mit je 20—30 Schülern untergebracht. In den 5 deutschen Kursen waren bei der Eröffnung nur Anfänger, unter den 7 englischen dagegen auch 2 Kurse für Vorgeschrittene. Während sprachbeflissene Lehrer und Lehrerinnen 3mal wöchentlich je 1 Stunde erhielten, waren für Nichtlehrer(innen) 5 Wochenstunden angesetzt. Mit Oktober 1895 trat Unterricht im *Spanischen* hinzu. Über die Leistungen der Pariser Anstalt ist in der Öffentlichkeit wenig verlautet. Behrens' *Zeitschrift für französische Sprache und Litteratur* brachte i. J. 1895 (Bd. 17, S. 40) von Ph. Rossmann ein Gutachten, das um so bemerkenswerter ist, als das in dem bekannten Rossmann-Schmidtschen Lehrbuche eingeschlagene Unterrichtsverfahren sich als grundverschieden von der Methode Gouin darstellt.

Rossmann schreibt in seinem Aufsatze *Wie lehrt man in Frankreich die deutsche Sprache?*:

Ich habe (in der Gouinschule) wiederholt hospitiert und hatte Gelegenheit, das grosse Interesse der Schüler sowie das Geschick und die Begeisterung der Lehrer zu bewundern. Ich war erstaunt über die Schnelligkeit, mit welcher die Satzreihen aufgefasst wurden, sowie über die *hübschen Kenntnisse*, welche sich die Schüler schon *innerhalb sechs Wochen* angeeignet hatten. Bei ihnen war das *Denken in der fremden Sprache* bereits so weit ausgebildet, dass mehrfach auf die Frage des Lehrers nach dem Sinne eines Wortes der fremden Sprache der Schüler wohl *sofort unwillkürlich die entsprechende Bewegung ausführte, sich aber erst einen Augenblick auf das Wort seiner Muttersprache besinnen musste.*

Anerkennender kann sich der Mitverfasser einer Konkurrenzmethode wohl kaum äussern.

K. M. Hartmann hat i. J. 1896 freilich keinen besonders günstigen Eindruck von den Leistungen der Schüler an der Schule in der rue St-Jacques empfangen (vgl. seine *Reise-*

eindrücke, S. 100—103). Das verstehe ich sehr wohl. Die damals dort lehrenden drei Herren waren Nichtphilologen: der eine war *juge de paix*, die beiden anderen gehörten dem Kaufmannsstande an. Und was das Schülermaterial betrifft, so ist männiglich bekannt, dass unsere westlichen Nachbarn für straffe geistige wie körperliche Zucht im Klassenunterricht nur vorübergehend zu haben sind, wenn die Unterrichtskunst der Lehrpersonen nicht ausreicht, die anfängliche Begeisterung und den Reiz der Neuheit wachzuhalten.

Inzwischen ist nach dem Ableben Gouins die Pariser Anstalt — zum Teil aus vorgenannten Gründen — eingegangen. Es fehlte überdies von vornherein an einer zielbewussten Oberleitung: Gouin selbst war körperlich gelähmt und nicht imstande, persönlich einzuwirken; zudem war er auch kein thatkräftiger Organisator, sondern mehr ein bescheidener, stiller Grübler. Seine leitenden Stellvertreter (erst der bereits erwähnte *juge de paix*, nachher ein mit der Methode gar nicht vertrauter Freund des Seine-Präfekten) waren gleichfalls ungeeignet, der Methode die Wege zu ebnen.

Die Methode Gouin ausserhalb Englands und Frankreichs.

Wie die Londoner Lehrerbildungskurse an der *Central School* beweisen, ist das Interesse an der Methode Gouin auch in anderen Ländern nicht gering: haben sich doch, wie ich eingangs dieser Arbeit sagte, Teilnehmer aus den entlegensten Weltgegenden nach London (und auch zu Gouin nach Paris) begeben, um das neue Lehrverfahren aus eigener Anschauung kennen zu lernen und sich in der Handhabung desselben zu befähigen.

Mit einigen ausländischen Teilnehmern des Kursus, den ich s. Z. durchmachte, habe ich mich in Verbindung gesetzt. So schreibt ein Lehrer in Rangoon mir u. a.:

The method is good, its success however depends very largely upon the skill of the teacher; it is practically useless in the hand of a bad teacher. The great point about it is the splendid arrangement of the lessons — each complete in itself, and yet forming a part of a greater whole. The lessons, too, are very real and interesting.

Rangoon (British Burmah). R. Knight.

Ein anderer Teilnehmer, der bekannte Norweger K. Brekke in Hamar, schreibt mir u. a.:

In my opinion the method is a very good one for private lessons. A capable teacher will be able to work very well with it there. And if the teacher can do what the system demands of him *in a class*, — *à la bonne heure!* But very few will be able to do that. The backbone of the system, in my opinion, is *not* the incessant picture-making "in the mind's eye," but the *series*. The series is the best, the most natural, and the most thorough-going arrangement of the words and expressions of a language which we have as yet. There is a natural logic in it which the pupils feel instinctively; it keeps their ideas together, and it keeps up the interest, which are the two chief points in teaching. *I think that* — in some way or other — *the system will work its way into the language-teaching of the future*. Let me add that at the school where the method was — or is — tried in Christiania, the teachers were surprised to see how tired the pupils were when the lesson was over.[1])

Hamar. K. Brekke, Adjunkt.

In Holland.

Seit Herbst 1893 wird Gouins Lehrverfahren in *Holland* an den öffentlichen höheren Lehranstalten beim fremdsprachlichen Unterrichte mit grossem Erfolg angewandt. Das Nähere hierüber verdanke ich einem Amsterdamer Fachgenossen, L. P. H. Eijkman von der höheren Bürgerschule, der grössten Anstalt des Landes. Eijkman hat im August 1893 in London an einem Ausbildungskursus teilgenommen, die von Steads Kindern verarbeiteten französischen Serienstücke abgeschrieben, ins Englische übertragen und in einer Klasse von 12—15jährigen Schülern Versuche mit der Methode angestellt.[2]) Sein Erfolg übertraf seine Erwartungen; nur bezüglich der Rechtschreibung fand er nicht ganz seine Rechnung. Deshalb hat er späterhin — gegen Gouins Grundsätze — die Phonetik zu Hilfe genommen, und nunmehr ist er in jeder Hinsicht äusserst befriedigt von seinen Versuchen: seine kleinen Holländer denken englisch, sie verstehen und sprechen es, sie schreiben es richtig, und er gebraucht im Unterricht nie ein Wort holländisch.

---

[1]) Diese Wahrnehmung hat sich an deutschen und englischen Anstalten, wo nach der Serienmethode unterrichtet wird, nicht bestätigt.

[2]) Vgl. Eijkmans Brief an Professor Vietor in den *N. Spr.* III. 3, S. 186 f.

Seitdem hat sich die Methode in den Niederlanden schnell Bahn gebrochen. An der Amsterdamer höheren Bürgerschule sind augenblicklich vier Gouin-Klassen eingerichtet, zwei davon unter Eijkmans Leitung. Auch an vielen anderen holländischen Lehranstalten wird bereits nach Gouinscher Methode unterrichtet, so u. a. in Rotterdam, im Haag, in Utrecht, Deventer, Arnhem, Bois-le-Duc und Almelo. Viele der Lehrer sind von Eijkman in Lehrerbildungskursen auf die Methode geschult. Das im Jahre 1895 von Eijkman veröffentlichte *Handbuch für den Lehrer* [1]) dürfte auch manchem des Holländischen kundigen deutschen Fachgenossen nicht uninteressant sein.

Als gedruckte Unterlage für den Lehrbetrieb hat Eijkman bis 1896 (seitdem habe ich keine Fühlung mehr mit ihm) zwei Bändchen [2]) *englischer* Serienstücke und ein Lesebuch [3]) veröffentlicht. Das *erste* Bändchen enthält 77 Übungsstücke, die mit den Gouin-Bétisschen fast durchweg gleichlauten; das *zweite* umfasst 84 Stücke, die vorwiegend Eijkmans eigene Arbeit sind. Wer sich indes erinnert, mit welcher Gründlichkeit Gouin seine Serienstücke bearbeitet hat, so dass der *ganze* Wortschatz darin untergebracht ist, der wird den Eijkmanschen eigenen Zusammenstellungen ein gewisses Misstrauen hinsichtlich der Vollständigkeit entgegenbringen müssen. Schwerlich dürfte Eijkman sich der Herkulesarbeit unterziehen, das ganze Wörterbuch in der gewissenhaften Weise durchzuarbeiten, wie Gouin es gethan hat (vgl. S. 35). Eijkman hielt die Herausgabe seiner Arbeit indes für nötig, weil die holländischen Sitten und Gewohnheiten von den französischen so grundverschieden seien, dass die von Gouin veröffentlichten Serien den Holländern wenig nützen können. Ich vermag diese Auffassung nicht völlig zu teilen und muss mich wundern, dass Gouins erstes Bändchen dann überhaupt *fast unverändert* in Holland abgedruckt worden ist.

---

[1]) *Handboek voor den onderwijzer ten gebruike bij de Handleiding voor de beoefening der Engelsche taal* door L. P. H. Eijkman. Afl. 1. 2. 3. f. 1.80. Amsterdam, Allert de Lange.

[2]) *Handleiding, voor de beoefening der Engelsche taal* door L. P. H. Eijkman. 1e & 2e deeltje, à f. 1.25. Amsterdam, Allert de Lange.

[3]) *First English Reading-Book.* f. 0.60. Ebenda erschienen.

Die von Eijkman zur Erlernung des Englischen herausgegebenen Serien sind gleichzeitig von Dr. J. J. A. A. Frantzen für das *Deutsche* und von C. A. Hofman fürs *Französische* eingerichtet.

Eine überflüssig erscheinende Zugabe zu allen Bändchen ist die gegenübergesetzte Übertragung ins Holländische; die Einführung der Muttersprache läuft den von Gouin aufgestellten Leitsätzen für fremdsprachliche Studien gänzlich zuwider.

Während des ersten Jahres hat Eijkman in 40 Wochen mit je 4 Stunden zu 55 Minuten sein erstes Bändchen (77 Serienstücke) durchgearbeitet; er hat aber gegen Ende das Tempo beschleunigen können und in der Stunde bis zu 4 Serienstücken erledigt. Dabei lehrt er eine Menge Grammatik, jedoch nicht in systematischer Folge, sondern nach eigenen methodischen Grundsätzen. Er hält den grammatischen Instinkt für die beste Grundlage grammatischer Unterweisung. Sobald seine Schüler eine gewisse Sicherheit in der Fremdsprache erlangt haben, pflegt er wiederholungsweise ein festes grammatisches System mit ihnen aufzubauen.

Soweit sich nach den Drucksachen Eijkmans und Hofmans urteilen lässt, wird die Zuführung der relativen (subjektiven) Redeformeln dem jeweiligen methodischen Geschmack des Lehrenden überlassen.

Gleichzeitig mit Eijkman hat der Holländer J. C. G. Grasé, Lehrer an der höheren Bürgerschule zu Amsterdam, sich in London mit den Grundsätzen der Gouin-Methode bekannt gemacht und i. J. 1895 für den Klassenunterricht zwei Bändchen [1]) veröffentlicht, deren *erstes* (für die ersten drei Monate bestimmt) durchgehends in phonetischen Symbolen geschrieben ist und von Gouin nur die Reihenbildung übernommen hat. Das *zweite* Bändchen (fürs erste Jahr bestimmt) bringt den Text in heutiger englischer Schreibung, erweist sich im übrigen ebenfalls als eine völlige Abkehr von Gouin, auch hinsichtlich des Lernstoffs.

---

[1]) *Oefeningen in de Engelsche Taal.* I. *Leerstof voor Dhə fōst thrī Mʌnths* door J. C. G. Grasé. 1895 (2e druk 1899). Te Groningen bij J. B. Wolters. f. 0.60.

Dasselbe: *II. Leerstof voor The First Year.* 1896 (2e druk 1899) f. 1.50.

Grasé fand die Gouinschen Serien inhaltlich nicht anziehend genug; deshalb hat er — meistens unter Beibehaltung der Reihenform und Heraushebung des Zeitworts — in 90 Lektionen aus den verschiedensten Anschauungs- und Wissensgebieten eigene Übungsstücke aufgestellt. Durch Rechenaufgaben, geometrische Definitionen, Lehrsätze, Konstruktionsaufgaben, Rätsel, Gedichte, Sprichwörter, einige Holzschnitte u. s. w. hat Grasé in geschickter Weise für Abwechselung gesorgt. Bisweilen sind Aussprachehilfen gegeben. Jede Lektion behandelt die in dem betr. Übungsstück vorkommenden grammatischen Erscheinungen in der herkömmlichen Weise und auf Grund der alten grammatischen Kategorien. Das Werk ist eine fleissige, mit Liebe und Geschick durchgeführte Leistung; von der Gouin-Methode hat es freilich nur die Reihenbildung übernommen. Neben Gouin hat der Franzose Carré den Verfasser unverkennbar befruchtet: Grasé arbeitet stets mit vollständigen Sätzen, die zu einem grösseren Ganzen inhaltlich verknüpft werden; Vokabellernen und Übersetzungsübungen verwirft er; die innere, geistige Anschauung Gouins wird von Grasé hier und da statt der äusseren, unmittelbaren Anschauung (deren Vertreter bekanntlich auch Carré ist) in Anspruch genommen. Für Freunde einer vermittelnden Richtung bietet Grasés Werk manche wertvolle Anregung; es ist 1899 in zweiter Auflage erschienen.

In Deutschland.

Seit dem Erscheinen meiner Darstellung der Methode Gouin (in den *Neueren Sprachen* 1895, April — Oktober) ist auch in Deutschland das Interesse für dieses Lehrverfahren erwacht. In wieweit meine Ausführungen den Anstoss zur Erlernung und praktischen Anwendung der Methode gegeben haben, bleibe dahingestellt. Erfreulich ist jedenfalls, dass schon seit einigen Jahren an acht deutschen Schulen — einem 10klassigen höheren Mädcheninstitut in Gandersheim a. H., sechs höheren Privatanstalten in Hamburg und einer gehobenen Hamburger Volksschule — regelrecht nach der Serien-Methode unterrichtet wird.

Fräulein VALIDA KNORR, Vorsteherin des höheren Mädcheninstituts „Villa Valida“ zu *Gandersheim am Harz* hat als erste bereits von Ostern 1895 ab den gesamten französischen und englischen Unterricht nach Gouins Verfahren eingerichtet. Über die Ergebnisse berichtet Frl. Knorr in den *Neueren Sprachen* III, S. 489, V, S. 483 und VI, S. 337 ff. Aus einem liebenswürdigen Schreiben, das sie unterm 22. Januar d. Js. an mich richtete, trage ich über den neuesten Stand der Methode an der Gandersheimer Anstalt folgendes zu den Berichten in den *N. Spr.* hier nach. Der französische Unterricht beginnt dort im 6. Schuljahre (Durchschnittsalter der Schülerinnen 11 Jahre) und umfasst 5 Jahreskurse zu 5 (auf der Oberstufe 4) Wochenstunden. Das Englische setzt im 8. Schuljahre (13 Jahre das Durchschnittsalter) mit derselben wöchentlichen Stundenzahl ein. Die Sprachfertigkeit wächst zunächst erstaunlich, *ohne dass Ermattung* bei den Schülerinnen zu bemerken wäre. Nach 2 Jahren Französisch und 1 Jahre Englisch sind die Lernenden nicht nur ebensoweit, wie andere Klassen nach 3 bzw. 2 Jahren, sondern sogar weiter. Diese Erfolge haben noch jeden in Erstaunen gesetzt. Dann kommt eine Zeit der langsameren Entwickelung, des Verdauens, sozusagen. Die grammatischen Erscheinungen müssen jetzt nicht nur intuitiv, sondern logisch erkannt und angeeignet werden; das hemmt zunächst das schnelle Wachsen der Sprachfertigkeit, macht die Schülerinnen aber sehr sicher in der Grammatik, nicht nur mündlich, sondern auch in schriftlicher freierer Bearbeitung und Zusammenfassung der Serien. Auch die Lektüre wird hier begonnen, mit französischer Worterklärung; dies geht zunächst sehr langsam, später aber schnell und fördert die Zöglinge sehr, sowohl in der Sprachfertigkeit als Sprachbeherrschung. Auf der Oberstufe (9. und 10. Schuljahr, Mädchen von 14—16 Jahren, und Selekta) sind dann die Fortschritte wieder augenfällig; die Schülerinnen ernten hier die Frucht der mühsamen Arbeit der Mittelstufe. Die Serien werden spielend bewältigt und dienen ausschliesslich als Unterlage für Konversation und zur Wiederholung der grammatischen Erscheinungen (an der Hand der frz. Grammatik von Larousse). Das Hauptgewicht liegt hier auf zusammen-

hängender Lektüre, Aufsatz und Litteratur. Nach Frl. Knorrs vielseitig erprobter Erfahrung kommen die Schülerinnen mündlich und schriftlich, grammatisch und im praktischen Verstehen und Gebrauch der Sprache nach der Methode Gouin *erheblich weiter*, als nach allen andern, die sie in einer 24jährigen Praxis erprobt oder kennen gelernt hat. Von der ersten bis zur letzten Stunde sind die Schülerinnen mit *Lust* und *Interesse* bei der Sache; selbst das wenigst interessante Gebiet, das Erwerben der mechanischen Konjugiersicherhcit, ist nach Gouins Weise unendlich viel weniger öde als früher. Ihre Lehrkräfte hat Frl. Knorr sich selbst ausgebildet; sie bemerkt, dass nicht alle von vornherein mit der Methode, die ja auch sehr hohe Anforderungen an den Lehrer stellt, sich hätten befreunden können, sich aber bald gut hineingefunden hätten und der Methode jetzt den Vorzug vor anderen gäben; es sei eben eine Sache, die man erprobt haben müsse, um sie beurteilen zu können. Wer die Gouin-Methode im Betriebe kennen lernen will, hat in Gandersheim Gelegenheit dazu: Frl. Knorr wird jedem Gaste beste Aufnahme bereiten.

In *Hamburg* ist ein seminaristisch gebildeter Kollege, Gustav Höft, nachdem er Ostern 1896 in London an einem Ausbildungskursus teilgenommen, in Wort und Schrift für die Serien-Methode thätig gewesen; vorher schon hatte er auf Grund der englischen Ausgabe des Gouinschen Hauptwerks (*The Art of Teaching*) in einem Fachblatte über die Methode ausführlicher berichtet. In Privatkursen machte Höft zunächst die praktische Probe auf die Serien-Methode. Seit Ostern 1898 kann er Gouins Verfahren an seiner Anstalt, einer Hamburger Volksschule mit 7 Doppelklassen, von denen die drei oberen Englisch lernen, im Massenunterrichte anwenden. Im Schuljahre 1898—99 waren in der dritten Doppelklasse (die noch ohne englische Vorkenntnisse war) zusammen 53 Schüler. 1899—1900 zählte sie als zweite Doppelklasse 47 Schüler. Das Alter der Knaben betrug in der dritten Klasse 11—12, in der zweiten 12–13 Jahre. Jedem Jahrgang stehen 4 Wochenstunden fürs Englische zur Verfügung.

Über Höfts bisherige Erfahrungen entnehme ich einem län-

geren Schreiben, das er mir unterm 18. Januar ds. Js. freundlicher Weise zugehen liess, folgendes: Die Schüler sind mit ganzer Seele dabei, vom ersten bis zum letzten; das Interesse wächst, je mehr man sich der englischen Sprache bedient. Die behandelten Stoffe sind ja lauter bekannte Lebensvorgänge, und es liegt ein eigener Reiz darin, gerade diese in das neue Gewand einer fremden Sprache zu kleiden. Die *Grammatik* wird von der ersten Stunde an berücksichtigt; sie ist allerdings nicht Führerin, sondern nur Begleiterin. Von einer besonderen *Ermüdung* seitens der Schüler hat Höft nichts bemerken können. Als Grundlage für den Unterricht dient Höfts Buch „Englische Serien I. Teil“ (Hamburg, Otto Meissner, 1899), ein auf 2 Jahreskurse berechnetes Werk, das neben 55 Serienstücken zur Vertiefung und Illustrierung hie und da auch Gedichtchen, Erzählungen, Fabeln, Sprüchwörter, Rätsel u. a. m. bietet. Die Zahl von 55 Serienstücken erscheint mir freilich nicht gerade reichlich für zwei Unterrichtsjahre; überdies zeigt sich bei Höft in der Wahl, Anordnung und Fassung der Stücke vielfach eine wohl kaum zufällige Übereinstimmung mit Swans „First Facts in English. Book I.“ Ein genauer Vergleich der Höftschen Serien mit Swans auch in Deutschland recht wohl verwendbaren drei „Büchern“ der „First Facts“ hat mich bei Höft keinen nennenswerten Fortschritt hinsichtlich strafferer Gliederung der sachlichen Vorgänge erkennen lassen. Wie bei Swan, vermisse ich auch bei Höft metaphorische Exerzitien (figürliche Sprache behandelnd). Ein Vorzug des Höftschen Buches ist der, dass subjektive Sprachformeln und grammatische Übungen *jeder* Lektion in planmässiger Folge beigegeben sind. Auch auf regelmässige Schreibübungen (Abschreiben des Serienstoffs und der subjektiven Phrasen, sowie Diktate) und stellenweise Verbindung mehrerer einzelnen Sätze zu längeren Satzgefügen nimmt Höft in seinem Buche Bedacht. Dankenswerte, recht nützliche Zugaben bietet er in einer 9 Seiten füllenden, nach deutschen Stichworten alphabetisch geordneten Klassifizierung der subjektiven Redeformeln (in Anlehnung an Eijkman's "Handboek voor den onderwijzer", S. 109—122) und in einer 25 Seiten füllenden, durchweg englisch geschriebenen Grammatik, wo die

Hauptsachen aus der Formenlehre und Syntax, zum Teil nach Gouinschen Grundsätzen, in lobenswerter Kürze vorgeführt werden. Die beiden als Schluss angehängten *Symbolic Grammar Charts* entsprechen den von Bétis fürs Französische entworfenen.

Nach Höfts „Englischen Serien" wird bis jetzt an sechs Hamburger Privatschulen unterrichtet. Die meisten der dort in Gouinschem Sinne wirkenden Lehrkräfte sind von Höft in 4 Einführungskursen auf die Methode vorgebildet worden. Insgesamt haben an diesen 4 Kursen des verflossenen Jahres 49 Lehrpersonen, vorwiegend Lehrerinnen, teilgenommen.

An *einer* der Hamburger höheren Mädchenschulen, der 9stufigen Anstalt von Richard Pechner, wird der *englische* Unterricht (4 Jahreskurse) jetzt ganz nach der Serienmethode erteilt. Von den 6 *französischen* Jahrgängen werden ab Ostern 1900 die drei unteren (VI mit IV) Klassen nach Gouin unterrichtet und jedes folgende Jahr eine neue Gouinklasse unten angegliedert, sodass mit Ostern 1903 alle sechs Klassen dort auf Grund des Seriensystems vorgebildet werden. Es bietet sich also hier, wie ja auch in Gandersheim, beste Gelegenheit, die praktische Handhabung der Methode und die Leistungen der Schülerinnen kennen zu lernen; die Leitungen beider Anstalten sichern allen Fachgenossen herzlichen Willkommen zu. Direktor Pechner in Hamburg war so liebenswürdig, mir im Januar ds. Js. seine Erfahrungen brieflich mitzuteilen. Seine Klassen haben durchschnittlich gegen 20 Schülerinnen, die französische VI (1. frz. Jahr) sogar 30, die Doppel-V (2. Jahr) 2mal 18 Schülerinnen. Pechner stellt u. a. folgendes fest: Die Methode bewährt sich vorzüglich. Die Lehrer bezw. Lehrerinnen, die sich eingearbeitet haben, unterrichten mit grosser Lust danach. Die Schülerinnen werden mehr als durch die bisherige Unterrichtsweise gefesselt und beteiligen sich eifriger als in den noch nach der alten Methode unterrichteten Klassen. Die Sprachfertigkeit nimmt schneller zu; die Kinder bedienen sich der fremden Sprache völlig zwanglos und ungeniert. Dies ergiebt sich auch aus einer Vergleichsprüfung, die an Pechners Anstalt kurz vor Ostern 1899 zwischen einer III. und einer II. englischen Klasse abgehalten wurde. Die III. Klasse (2. Lern-

jahr, 4 Stunden die Woche) wurde von Höft nach der Serien-Methode unterrichtet, die II. (3. Lernjahr, ebenfalls 4 Stunden wöchentlich) von einer Lehrerin, die nach langjährigem Aufenthalt in England und bei praktischer Tüchtigkeit besonders gute Leistungen erwarten liess. Auf Wunsch der Anstaltsleitung wurde in Klasse II neben der gewöhnlichen Arbeit nach Dubislav-Boek fleissig englischer Anschauungsunterricht auf Grund der Hölzelschen Bilder erteilt. Zur Probe wählten die betr. Lehrerin und Höft eine Erzählung, die beiden Klassen unbekannt war. Diese Erzählung wurde vorgelesen, Unbekanntes auf Englisch erläutert. Ergebnis: Die Sprachfertigkeit war in der III. Klasse *ebensogross* wie in Klasse II. In *beiden* Klassen wurde das Stück von den besseren Schülerinnen frei im Zusammenhang erzählt, bei den schwächeren durch englische Zwischenfragen nachgeholfen. Die grammatischen Kenntnisse der II. Klasse waren naturgemäss grösser. — Nach Pechners Beobachtungen ist die *Ermüdung* der Zöglinge nicht grösser, wie bei jedem anderen guten Unterricht.

An vereinzelten, für Reformgedanken zugänglichen deutschen Lehranstalten wird die Serien-Methode wenn auch nicht in allen Einzelheiten, so doch bezüglich der Reihenbildung mit Nutzen verwertet, u. a. an der Bockenheimer Realschule zu Frankfurt a. M.[1]) und an der Musterschule (Reformrealgymnasium) zu Frankfurt a. M. Sehr treffend sagt hierüber Walter auf S. 23 seines neuesten Buches[2]): „Ein grosser Vorteil des [Gouinschen] Verfahrens liegt darin, dass der Schüler sich den Verlauf einer Reihe selbst genau vergegenwärtigen, die aufeinanderfolgenden Handlungen feststellen und in sprachliches Gewand kleiden muss. Die bei den schriftlichen Übungen [S. 64 des Walterschen Buches] aufgenommenen Beispiele Gouinscher Reihenbildung zeigen, wie der Schüler in der Darlegung und sprachlichen Fassung der Einzelhandlungen eine auf klarer Disposition beruhende, genau gegliederte und geordnete wertvolle sprach-

---

[1]) Vgl. S. 19 ff. der Beilage zum Jahresbericht, Ostern 1898.

[2]) Vgl. *M. Walter*, Englisch nach dem Frankfurter Lehrplan. Lehrgang während der ersten 2½ Unterrichtsjahre (Untersekunda bis Unterprima). Marburg, Elwert, 1900. IV, 189 S. 8°. M. 3,50.

liche Übung zu leisten hat, die in gewissem Sinne zum Aufsatz überleitet. Die einfache Aufzählung der Handlungen wird durch eingefügte Gespräche in anregender Weise unterbrochen. Für die Phantasie des Schülers ist hier ein reicher Spielraum gegeben, und nicht zu unterschätzen ist das Interesse, das die Schüler an solchen Übungen nehmen, die sie meist selbständig herausfinden. Vorgänge des Alltagslebens, Bilder, Lesestücke bieten willkommene Gelegenheit, diese „innere Anschauung" sprachlich nutzbringend zu verwerten u. s. w."

Zum Schluss noch ein Urteil aus Buda-Pest, wo Frl. Busogany die Methode aufs Englische anwendet:

I am teaching English on the principles of the Series Method at the Government Training College and High School for Girls, where I find it very successful. I have four classes of beginners. The pupils are so interested in learning English as they have never been before in any foreign language, and they are getting on so well that the *Directrice* of the school asked the teachers of German and French to try the same way of teaching.

Ich selbst habe die Serien-Methode in ihrem vollen Umfange noch nicht angewandt, einmal nicht, weil ich bisher durch unsere Lehrpläne und Prüfungsbestimmungen an eine andere Methode gefesselt war, dann auch deshalb nicht, weil das Serienmaterial noch nicht vollständig vorliegt. Jedoch habe ich wiederholt an den Texten des Lehrbuchs und an der Lektüre Versuche mit der Methode angestellt, indem ich zum geistigen Schauen des in den Texten behandelten Stoffes hinführte, die Verbenreihen logisch und chronologisch feststellen und die zugehörigen Sätze aufbauen liess. Hierbei habe ich denn ebenfalls die Erfahrung gemacht, dass das Interesse sämtlicher Schüler sehr viel reger als sonst war, und dass die Aneignung des Lernstoffes bedeutend schneller, sicherer und leichter erfolgte als nach unsern bisherigen Lehrmethoden. Für Sprachübungen bietet dieses Verfahren ein weites und ergiebiges Feld. Von Ermüdung der Schüler keine Spur, vielmehr grösste Schaffensfreude bis zum Schluss.

3. Abschnitt.

Die Methode Gouin im Urteile der Kritik.

Das Erscheinen der englischen Übertragung von Gouins *L'art d'enseigner* etc. erweckte die in diesem Werke niedergelegte Lehrmethode, welche ums Jahr 1892 nach kümmerlichem Dasein so gut als tot bezeichnet werden konnte, zu neuem Leben. Dass Gouins Ideen sich aber seitdem so gewaltsam Bahn gebrochen haben, ist den bereits mehrfach erwähnten Aufsätzen in Steads *Review of Reviews* und dem glänzenden Ergebnis, welches mit der Methode an Steads Kindern laut Prüfungsbericht erzielt wurde, zu danken. Der Engländer ist der Mann des Erfolgs; der Erfolg hatte sich an Steads Sprösslingen deutlich gezeigt und wurde auf dem denkbar günstigsten Wege, durch die sehr stark verbreitete *Review of Reviews*, ins Land hinausgetragen. Daher das Interesse, welches die ganze gebildete Welt, soweit sie sich mit dem Erziehungswesen befasst, der neuen Methode in England und Amerika entgegenbrachte. Kaum eine Tageszeitung von irgend welcher Bedeutung, die zu dem grossen methodischen Ereignis des Jahres 1892 nicht Stellung genommen hätte. Die pädagogischen Fachblätter befassten sich natürlich alle ohne Ausnahme damit, meistens mehrere Nummern hindurch. Und da die Urteile über den Wert der Methode Gouin zum allergrössten Teile anerkennend lauteten, sahen sich auch die französischen Blätter veranlasst, ihre Leser mit dieser Aktualität zu beschäftigen. *Temps*, *Siècle*, *Pays* und andere führende Pariser Zeitungen traten, jede in mehreren Nummern, für die Methode ein, sodass der Pariser Gemeinderat mit der schon fünf Jahre lang geplanten Gouinschule schliesslich ernst machte.

Indes fehlte es auch nicht an Widersachern und merkwürdigerweise gerade in Gouins Vaterlande. Der Artikel im *Temps* vom 25. Januar 1893 redete eine sehr offene Sprache und missfiel der Pariser höheren Lehrerschaft um so mehr, als diese Zeitung bekanntlich mit der Regierung Fühlung hat, und man naturgemäss annehmen musste, es spiegele sich in dem Aufsatz die Ansicht der leitenden Behörden wider. Und in der

[illegible] die Lehrerschaft [illegible] ihr [illegible] vor aller Öffentlichkeit [illegible]

[illegible]

„Alles schon dagewesen," sagt Ben Akiba und mit ihm die deutsche Lehrerschaft glauben. Unter den französischen Lehrern aber erhebt sich ein wahrer Sturm der Entrüstung, man greift zum Schwerte oder vielmehr zur Feder und macht sich in einer Reihe von gesammelten Zuschriften an Wolfromms *Revue de l'enseignement des langues vivantes* ([illegible] rue Le Verrier, Paris) Luft. Viele fragen verwundert, was die Flut von Artikeln über die „wunderbare" Methode und die „erstaunlichen" Ergebnisse zu bedeuten habe. Einige befürchten, geistvolle und bewährte Männer könnten sich möglicherweise durch die marktschreierische Art, in der ein in seine Ideen vernarrter Neuerer auftrete, [illegible] lassen. Andere gehen noch weiter und vermuten, hinter den Aufsätzen des sonst so ernsten *Temps* stehe die vorgesetzte Behörde; der Artikel spreche davon, dass Versuche mit der Methode angestellt werden sollen, was nichts anderes bedeute, als die Lehrerschaft zu binden, auch nach der Methode zu

[1] Vgl. *Revue*, Mars 18[illegible], S. 6 ff.

unterrichten, ihr also eine bestimmte Methode aufzudrängen, einen amtlichen Druck auf das Unterrichtswesen zu üben; kurzum, die Schulverwaltung erstrebe ein doppeltes Monopol, das der Methode und der zu benutzenden Lehrbücher. Und dies solle unter dem beliebten Aushängeschild der „Reform“ zur Ausführung gelangen. Wolfromm schickte die Zuschriften an den Generalinspektor Emile Chasles, welcher ihm anheimstellte, von denselben zu veröffentlichen, was er für passend finde. In demselben Briefe giebt Chasles, ohne auf die Brandschreiben der Lehrer einzugehen, seine Ansichten über neusprachliche Unterrichtsreform zum besten: die Methode müsse, je nachdem man ein Kind, einen älteren Knaben oder einen Jüngling zu unterrichten habe, verschieden sein; man müsse die Schüler anfangs interessieren, nach und nach müsse man sie auch belehren und darnach zum selbständigen Denken anleiten. Viele Lehrer thäten das, aber nicht alle; die Grammatik und Extemporalien nähmen noch einen viel zu breiten Raum im Unterricht ein. Wenn der Lehrer etwas mehr auf Zuführung praktisch verwendbaren Lehrstoffs sähe, so liege noch keineswegs Veranlassung vor, seine Leistung mit der eines Kindermädchens auf eine Stufe zu stellen. — Weniger massvoll sind die beiden von Wolfromm abgedruckten Schreiben von Arsène Parangon und vom *Paysan du Danube.* Der erstere bekämpft die Methode in humoristischer, der andere in ernster Weise, beide aber bekunden in ihren Ausführungen eine vollständige Unkenntnis des Gouinschen Systems, gepaart mit einem fanatischen Hass gegen den Mann, der es wagen konnte, gegen den herkömmlichen Schlendrian Front zu machen. Parangon nennt das Seriensystem die *méthode du Pont d'Avignon,* wie sie in dem mimisch zu singenden Liede gleichen Namens niedergelegt sei:

> Sur le Pont d'Avignon
> Tout le monde y danse en rond.
> Les beaux messieurs font comme ci,
> Les belles dames font comme ça, etc.

Der *Paysan du Danube* sucht das Seriensystem an der Hand der Fragen, die Steads Kindern in der Prüfung vorgelegt wurden, zu vernichten. Er findet, dass die guten Gedanken der

Methode nicht neu, die neuen aber nicht durchführbar seien; seinen Beweis bleibt er jedoch schuldig. Seine Auslassungen zeigen deutlich, dass er keine blasse Ahnung vom eigentlichen Wesen des Seriensystems hat und ihm jedes objektive Urteilsvermögen fehlt. Im Anschluss an den *Temps*-Artikel greift er mehrere Punkte heraus und sucht nachzuweisen, dass Gouins Theorie im direkten Widerspruch zu dem stehe, was in der Londoner Prüfung gefordert worden sei; beispielsweise heisse es, die Methode Gouin lehre keine Grammatik (*sic*), und doch werde in den Fragen 3, 18, 23, 22, 16 und 20 grammatisches Wissen verlangt. Die in Nr. 19 gegebene Aufgabe, dass der Schüler den Dolmetscher zwischen einem Engländer und einem Franzosen spielen solle, sei ein barer Unsinn; neu zwar sei der Gedanke, ausführbar aber nicht. Der *Paysan* schliesst seine einseitige Kritik mit folgender Definition der Methode Gouin:

C'est le pont-aux-ânes dans la partie pratique;
C'est une chimère dans la partie originale.

Im 6. Heft des X. Jahrgangs genannter *Revue* findet sich ein weiterer Brief in Sachen der Methode Gouin. Der Einsender macht den Herausgeber Wolfromm darauf aufmerksam, dass die Gouin-Methode eine nicht geringere pädagogische Autorität als Rabelais hinterm Rücken habe. Rabelais habe schon vor mehr als 300 Jahren die geheimnisvolle Macht erkannt, welche für den Sprachunterricht in der Anwendung von Gesten liege, und im 18. und 19. Kapitel seines 2. Buches (dem 1. Buch über Pantagruel) gebe er eine klassische Lehrprobe auf Grund der Zeichensprache. Es sei unbegreiflich, dass die Methodiker sich Rabelais' geistvolle Gedanken nicht schon längst zu nutze gemacht hätten, und dass es erst der Initiative und dem Scharfsinn Gouins und der Pariser Gemeinderäte gelungen sei, das ausgezeichnete Lehrverfahren, das Rabelais seinen Panurge auf den Engländer anwenden lässt, in die heutige Unterrichtspraxis zu verpflanzen. Wer sich die Mühe nimmt, das unlautere Kapitel 19 zu lesen, muss sich höchlichst wundern, wie jemand, der, wie der Einsender, doch auf wissenschaftliche *und gesellschaftliche* Erziehung Anspruch erhebt, mit Hülfe solcher Mittel die schief verstandene Leistung eines Gegners in den Kot ziehen kann.

Man geht wohl nicht fehl in der Annahme, dass die soeben gekennzeichneten feindseligen Kundgebungen auf gewisse Sonderbestrebungen zurückzuführen sind, dass aber keiner der heissspornigen Einsender sich mit dem Wesen der Gouin-Methode ernstlich befasst hat. Es wird eine Monopolisierung der Methode und ihrer Lehrbücher und damit eine empfindliche Schädigung der Autoreninteressen befürchtet, wie ich aus dem Munde von Pariser Schulbücherautoren, die der Methode abhold sind, zu hören Gelegenheit hatte. Ob Parangon und die beiden mit ihrem Namen zurückhaltenden Eiferer, der *Paysan du Danube* und der geschmackvolle Rabelaisforscher M. . . , sowie die übrigen Korrespondenten sich als Schulschriftsteller bethätigt haben, habe ich nicht ermitteln können.

Eine vorurteilsfreie Prüfung der Gouinschen Lehrgrundsätze und Ausführungsbestimmungen wird so gehässige Ausfälle, wie sie in Paris vorgekommen sind, unmöglich machen und der Methode, die ja immerhin noch verbesserungsfähig sein mag, zu der achtungswerten Stellung verhelfen, die ihr gebührt.

Auch in Deutschland hat die Kritik nach dem Erscheinen meiner Darstellung der Methode Gouin (in den *Neueren Sprachen*, Band III und in erster Sonderausgabe) sich mit dem Lehrsystem des französchen Didaktikers beschäftigt, und zwar — wie das bei uns alter Brauch ist — fast durchgehends in ruhiger, sachlicher Form. Abgesehen von zahlreichen brieflichen Zuschriften solcher, die meine Ausführungen genauer geprüft und zustimmend beurteilt haben, liegen in einer stattlichen Reihe von Zeitschriften und methodischen Werken Besprechungen und Referate über meine Darlegung der Methode vor. Die Überzahl der Gutachten spricht sich anerkennend aus und empfiehlt Versuche. Einige Berichterstatter halten sich in der Reserve, erkennen aber an, dass die Methode wertvolle Anregungen und viel Beherzigenswertes biete, das in unseren bisherigen Unterricht übernommen werden könne. Ein paar Kritiker freilich finden wenig Neues bei Gouin und halten dieses Wenige für Neuerungen von fraglichem Werte. Diejenigen jedoch, die sich im Unterricht eingehend und folgerichtig mit den Gouinschen Lehrgrundsätzen befasst haben, sind darin

einig, dass ein Verwerfungsurteil auf ungenügender Kenntnis des Wesens der Methode beruhe und es nicht jedem leicht sei, sich am Schreibpulte von altgewohnten methodischen Überlieferungen freizumachen. Und wenn *ein* Begutachter seiner unterrichtlichen Leistungsfähigkeit gar zutraut, dass er nach theoretischem Studium des Gouinschen Hauptwerks und zweier Serienbändchen die Methode in allen Einzelheiten ohne weiteres praktisch anwenden könne, so werden Eingeweihte erwidern: „Frag' mich nur nicht — *wie*!"

Anhang.

Wie ist die Methode Gouin entstanden?

Die Methode verdankt ihre Entstehung den Bestrebungen Gouins, die deutsche Sprache möglichst schnell und sicher zu erlernen, um so imstande zu sein, philosophische Vorlesungen an der Berliner Universität zu hören und zu verstehen.

François Pierre Ignace Gouin (geboren 1831 in der Normandie) widmete sich nämlich ums Jahr 1851 nach Beendigung seiner Gymnasialstudien am *collège* zu Sées in der Normandie (halbwegs zwischen Caen und Le Mans) dem höheren Lehrfach und gab neben seinen wissenschaftlichen Studien an der Universität Caen (die aus einer philosophischen und einer juristischen Fakultät besteht) Unterricht an einem dortigen *collège*; nebenher bereitete er junge Leute aufs Bakkalaureat vor. Seine Methode war die althergebrachte, seine Leistungen ragten infolge seines aussergewöhnlichen Eifers hervor. Da er während des vierjährigen Aufenthalts in Caen eine ausgesprochene Beanlagung für Philosophie bekundete, bewogen ihn seine dortigen Professoren, in erster Linie A. Charma und C. Hippeau, seine philosophischen Kenntnisse in Deutschland zu erweitern und die Nachfolger Hegels und Schellings zu hören. Bis dahin war er des Deutschen fast völlig unkundig: kaum konnte er es lesen. Aber im Vertrauen auf sein gutes Gedächtnis und seinen eisernen Willen hoffte er in einigen Wochen die deutsche Sprache wenigstens in dem Umfange zu sprechen und zu verstehen, wie deutsche

Kinder es thun; den Aufenthalt in deutscher Umgebung schlug er dabei besonders hoch an und vermeinte, eine lebende Sprache lasse sich in dem betreffenden Lande durch das Atmen der Luft und den Genuss von Speise und Trank spielend erlernen. Er schiffte sich i. J. 1855 in Le Havre mit Empfehlungsbriefen nach Hamburg ein, gedachte hier schnell das nötigste Deutsch aufzupicken und zu Beginn des neuen Semesters nach Berlin zu ziehen. In Hamburg war damals eine stark besuchte Akademie, an der auch Gouin während seines kurzbemessenen dortigen Aufenthalts zu hören beabsichtigte. Seine gute Absicht scheiterte jedoch an seiner Unfähigkeit, auch nur einen einzigen der vorgetragenen Gedanken zu verstehen. Er setzte sich daher ans Studium der Grammatik, die er sich in zehn Tagen vollständig einprägte. Als er aber dann wieder zur Akademie eilte, um die Probe auf sein Sprachwissen zu machen, verstand er abermals keine Silbe und erkannte nicht einmal die frisch erlernten Verbalformen und Endungen.

Einen gleichen Misserfolg hatte Gouin zu verzeichnen, als er nacheinander in vier Tagen die 8—900 Wurzeln eines Jesuitenpaters auswendig lernte, in acht Tagen acht Druckseiten aus Goethe und Schiller mit Hülfe des Wörterbuchs übersetzte, in vier Wochen den Ollendorff sich einpaukte, bei seinem Hauswirt, einem Barbier, in der Geschäftsstube dem beredten Gespräch des Verschönerungsrats und seiner Kunden lauschte. Alles war verlorene Mühe; Gouin machte keine merklichen Fortschritte, und in seiner Ungeduld sehnte er sich fort von Hamburg, fort von dem Schauplatz so vieler Enttäuschungen, hin nach Berlin. Hier angekommen, wurde er überall aufs freundlichste empfangen. Aber die meisten Studierenden, mit denen Gouin in Berührung kam, sprachen lieber französisch, was ihm wenig zusagte und dahin führte, dass er sich alsbald vornahm, nur deutsch zu reden. Das aber war kein besonderer Genuss für die deutschen Studenten, und Gouin fand sich daher bald ziemlich vereinsamt. Zum Ersatz besuchte er eifrigst die Vorlesungen an der Universität, in der Erwartung, dass sein Ohr sich schliesslich an die deutschen Laute gewöhnen und er durch Anspannung von Geist und Ohr den Inhalt des Vorgetragenen intuitiv erfassen werde. Acht

Tage lang sass er so täglich 7—8 Stunden zu Füssen grosser Männer, mit gespannter Aufmerksamkeit ihre Worte und Gesten belauschend, aber ach! am achten Tage verstand er nicht mehr wie am ersten, nämlich nichts. Ihm war als bilde jede Vorlesung ein einziges langes Wort auf einer einzigen, „3/4 Stunden langen Linie“. Während seiner 7—8stündigen Tagesarbeit hatte er die Kiefer der Professoren in ständigem Wechsel auf und niedergehen sehen, das war alles, was er aus dem Kolleg an thatsächlich neuen Eindrücken mit nach Hause nahm. Er sah denn auch bald ein, dass er unter solchen Verhältnissen tausend Jahre lang eine deutsche Universität besuchen könne, ohne ein Wort Deutsch zu lernen.

In heller Verzweiflung griff er denn zu einem letzten, allerdings aussergewöhnlichen Mittel: er setzte sich daran, das Wörterbuch auswendig zu lernen. Sein Exemplar zählte 300 Druckseiten mit ungefähr 30000 Titelköpfen. Er teilte sich die Arbeit so ein, dass er in einem Monat damit zu Ende wäre und lernte demnach täglich 10 Seiten auswendig. Am dreissigsten Tage hatte er das ganze Buch „binnen“, und triumphierend eilte er zur Universität, um zu sehen, ob er jetzt zu folgen imstande sei. Wieder eine böse Enttäuschung! Er verstand immer noch kein Wort, nicht ein einziges Wort! — Wohl aber hatte er seine Augen zu stark angestrengt und war einen ganzen Monat fast blind und unfähig zur Arbeit. Als er wieder hergestellt war, fand er, dass der Inhalt des Wörterbuchs ihm grösstenteils wieder entschwunden war; er prägte sich alles von neuem ein und wiederholte späterhin jeden Tag ein Siebentel des ganzen Wortschatzes.

Inzwischen ging das Semester zu Ende, und Gouin reiste im Frühjahr 1856 nach zehnmonatlichem Aufenthalt in Deutschland zu den Seinigen nach der Normandie zurück, um nach Ablauf der Ferien seine Studien in Berlin wieder aufzunehmen.

In der Heimat angekommen, hörte er seinen 2½ jährigen Neffen, der vor zehn Monaten bei Gouins Abreise noch nicht sprechen konnte, über alles und jedes plaudern, während Gouin in derselben Zeit so gut wie gar kein Deutsch in Berlin gelernt hatte. Unwillkürlich legte er sich die Frage vor, wie es doch komme, dass der Kleine in sprachlicher Hinsicht einen so ge-

waltigen Vorsprung vor ihm erlangt habe. Trotz gründlicher wissenschaftlicher Bildung, trotz eisernen Willens und vorzüglichen Gedächtnisses, trotz dicker Bücher hatte Gouin es im Deutschen zu nichts gebracht; sein Neffe dagegen brachte mit grösster Leichtigkeit, ohne nach Worten und Regeln zu suchen, alle seine Gedanken und Wahrnehmungen ohne Mühe zum sprachlichen Ausdruck. Gouin beschloss deshalb, das Kind zu beobachten, um auf psychologischem Wege zu erfahren, wie es die neuen Fakta seines Anschauungskreises ausdrücken lerne. Eine günstige Gelegenheit hierzu bot sich, als die Mutter eines Tages das Kind mit zur Mühle nahm. Das Kind hatte noch nie eine solche gesehen, drum schloss sich Gouin den beiden an und hatte die beste Gelegenheit, zu sehen, wie der Kleine sich mit den zahlreichen neuen Eindrücken abfinden werde. Das Kind betrachtete sich die Mühle von oben bis unten, es wollte alles sehen, alles wissen, jeden Namen kennen lernen, die Bestimmung eines jeden Gegenstandes erfahren. Es trippelte überall in der Mühle einher, ging in jeden Winkel und lauschte lange in stummem Erstaunen. Auf dem Heimwege sagte es kein Wort, sondern blieb in Gedanken versunken. Erst nach einer Stunde war das Schweigen gebrochen; der Kleine zeigte sich ungemein mitteilsam über das Gesehene, er wollte jedem davon erzählen und that es auch, bald in dieser, bald in jener Form, immer von Thatsache zu Thatsache, von Satz zu Satz fortschreitend mit der üblichen Satzverbindung „und dann . . . und dann“. Nachdem er seine neuen Eindrücke etwa ein dutzendmal in den verschiedensten Ausdrucksformen geschildert hatte, bekundete er das Verlangen, auch eine Mühle zu besitzen. Seine Mutter machte ihm auf wiederholtes Bitten ein halbes Dutzend Säckchen; Gouin bekam keine Ruhe, bis er seinem Neffen eine kleine Mühle gebaut hatte. Nunmehr füllte der kleine Müller die Säckchen mit Sand, schleppte diese auf seiner Schulter zur Mühle, schüttete den Inhalt in den Trichter, und das Mahlen begann. Im Verlauf seiner Arbeit drückte er seine Thätigkeiten sprachlich aus und legte stets auf *ein* Wort, das Zeitwort, besonderen Nachdruck; die anderen Satzteile kamen bald so, bald so zum Ausdruck. Wohl zehnmal füllte und

leerte er die Säckchen, wohl zehnmal wiederholte er die anderen Thätigkeiten und Begleitworte zu denselben. Gouin war alsbald auf der richtigen Fährte und fand den Schlüssel zur naturgemässen Art der Spracherlernung. In der Mühle zeigte das Kind eine passive, durchaus rezeptive geistige Haltung — Phase der Perzeption; während der folgenden Stunde fand die geistige Verarbeitung des Wahrgenommenen, die „intellektuelle Verdauung“, statt — Phase der Reflexion; sodann war das Kind bestrebt, die empfangenen und durchdachten Eindrücke in seiner Vorstellung von neuem hervorzubringen, sie vor sein geistiges Auge zu zaubern — Phase der Konzeption. Mit anderen Worten: das Kind schaute die Dinge nicht mehr in der Wirklichkeit, es sah sie im Geiste! Und dieses Sehen im Geiste, diese geistige Anschauung ist der Grundstein zu Gouins Lehrgebäude: er beginnt nicht mit Deklinieren, Konjugieren, Regelnhersagen, auch nicht mit dem Herleiern von Wurzel- und Vokabelreihen, nein, er geht davon aus, dass man sich wirklich wahrnehmbare, greifbare Thatsachen im Geiste nochmals so vorstellen muss, wie man sie schon wahrgenommen, durchlebt und durchdacht hat.

Soviel zur Entstehungsgeschichte der Methode, deren Ausbau den Erfinder noch Jahre hindurch beschäftigte.

Nach Ablauf der Ferien kehrte Gouin im Jahre 1856 nach Berlin zurück, und im Kreise einer kleinen sächsischen Familie machte er mit den ihm für seine sprachmethodischen Zwecke anvertrauten Kindern des Hauses die Probe auf sein Verfahren; er lernte auf diese Weise von den Kindern das Deutsche, und die Kinder Französisch. Sein Erfolg war ein durchschlagender: nach acht Tagen konnte Gouin schon der Unterhaltung folgen, nach Verlauf von zwei Monaten „träumte er auf deutsch“! Einige Wochen nachher beteiligte er sich in der Universität an einer philosophischen Disputation über Descartes' *Cogito, ergo sum* und Hegels *Das reine Nichts und das reine Sein sind identisch.* Die Debatte wurde in *deutscher* Sprache geführt, und der „französische Student“ ging als Sieger daraus hervor. Er konnte jetzt deutsch[1]).

[1]) Vgl. *L'art* S. 83 der 2. Aufl.

Bei der Ausarbeitung seines Lehrsytems ist Gouin durch die Vorlesungen der Berliner Professoren sehr angeregt und gefördert worden. Er war ein eifriger Schüler des Philosophen Trendelenburg, dessen Vorlesung *Der Zweck und das Mittel* auf Gouins Arbeiten von entscheidendem Einfluss gewesen ist. Mit dem damals fast neunzigjährigen A. von Humboldt hat Gouin in den letzten Jahren vor dessen Tode zu Berlin in persönlichem freundschaftlichem Verkehr gestanden, und er hat dieser beiden Männer stets in dankbarer Verehrung gedacht[1]).

Nach mehrjähriger Lehrthätigkeit in Berliner Hofkreisen begab sich Gouin im Jahre 1859 in die Heimat zurück. Von 1861—64 war er zu Jassy in Rumänien, wo er das dortige Unterrichtswesen ordnen sollte. Eine etwas allzu freimütige Flugschrift gegen die Misswirtschaft unter der Regierung des Fürsten Kusa und die Unsicherheit der rumänischen Verhältnisse nötigten ihn auszuwandern. Er liess sich 1864 in Genf nieder und wurde hier Leiter der *École franco-alsacienne*. In der Zeit seines Genfer Aufenthalts (1864—80) arbeitete er seine Methode endgültig aus, und am 27. Mai 1880 erschien die erste Auflage seines Hauptwerks, das er, wie oben gesagt wurde, für eigene Rechnung drucken liess und mit seinem Sohne eigenhändig setzte.

Von Gouins Schicksalen in Frankreich war oben (S. 148ff.) schon die Rede. Nachdem die in Paris geplante Anstalt endlich im Jahre 1894 in der rue Saint-Jacques eröffnet und Gouins Leitung unterstellt worden war, schien dem sinnreichen Erfinder und seinem Lebenswerke nunmehr ein freundlicheres Geschick lächeln zu sollen. Aber es war zu spät! Kaum ein Jahr konnte der treffliche Mann dem neuen Unternehmen vorstehen. Körperliche Leiden verhinderten ihn, seinen Amtsobliegenheiten allseitig zu entsprechen. Dieser Umstand wurde von anderer Seite ausgenutzt, um Gouin aus seiner leitenden Stellung zu verdrängen; gegen seinen Willen wurde er pensioniert, und ein Freund des damaligen Seine-Präfekten trat als Direktor an seine Stelle (vgl. *Die Neueren Sprachen*, III, S. 622, IV, S. 398).

---

[1]) Vgl. Kühn in *Phon. Stud.* VI, S. 256.

Diese Massregel scheint Gouins Ende beschleunigt zu haben: er verlor den Lebensmut und hat den schweren Schlag nicht verwinden können; das Mass seines Kummers war voll. Am 8. Juli 1896 erlag er im Alter von 65 Jahren zu Neuilly-sur-Seine bei Paris seinen Leiden und wurde auf dem dortigen neuen Friedhofe beigesetzt. Sein Geist aber lebt in seinem grossen Lebenswerke fort, und ein ehrenvolles, dankbares Andenken ist ihm bei Tausenden gesichert.

Seit 1895 erschienene Gouin-Litteratur.

I. Theoretische Darlegungen der Methode.

Meiner im Jahre 1895 erstmals hier niedergelegten deutschen Darstellung der Serien-Methode in Theorie und Praxis sind seitdem einige weitere theoretische Arbeiten über Gouins Lehrsystem gefolgt. Es sind die folgenden:

Dr. H. P. Junker, *Fr. Gouin und seine Methode der Spracherlernung.* Vortrag, abgedruckt in den „Berichten des Freien Deutschen Hochstifts zu Frankfurt a. M. Neue Folge.“ Band XII (1896), S. 227 bis 250 (Junker giebt in grossen Zügen ein Bild von der Theorie der Methode und flicht gelegentlich eigene Bemerkungen ein).

Ritschel, *Bemerkungen über den Sprachunterricht nach Gouins Methode und die Verwendbarkeit dieser Methode in unseren Schulen* in der österreichischen „Zeitschrift für das Realschulwesen“, 1896, S. 720ff und 1897, S. 1ff. (Schildert in knapper Form einige der wichtigsten Merkmale der Methode und den Verlauf einiger Unterrichtsstunden, denen der Vf. an der Londoner Central School of Foreign Tongues beiwohnte).

Fr. Traugott, *Darstellung und Kritik der Methode Gouin.* Ein Beitrag zur Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts. Inaugural-Dissertation der philosophischen Fakultät zu Jena. 64 S. 8°. Jena 1898. Verlag: G. Neuenhahn. (Der Doctorandus hätte besser gethan, sich ein anderes Thema geben zu lassen, denn seine „Darstellung“ und erst recht die „Kritik“ der Methode — letztere sogar in den *Neueren Sprachen* VI S. 345 bis 371 abgedruckt — bekunden aufs deutlichste, dass er seiner

Aufgabe noch nicht gewachsen und nicht einmal mit dem nötigen Hülfsgerät versehen war. Er hat den sinnreichen Methodiker keineswegs begriffen und bei seiner einseitigen und rein theoretischen Vorbildung nicht begreifen können. Die Kernpunkte des Seriensystems hat er nicht herausgefunden. Die meisten der in Frankreich, England, Holland und Deutschland erschienenen Schriften über die Gouin-Methode sind ihm unbekannt geblieben: sein „Beitrag zur Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts" stützt sich nur auf Gouins französisches Werk und auf meine erläuternde Darstellung des Systems. Und die praktische Anwendung hat er offenbar noch nicht gesehen. Erstaunlich, schier unbegreiflich bleibt es nur, wie ein damals noch zu Füssen Reins sitzender methodischer Anfänger ohne jede praktische Erfahrung während seiner Studentenzeit es unternehmen konnte, über wichtige, praktisch bereits erprobte methodisch-pädagogische Dinge und neue Ideen eines ausgereiften Geistes zu schreiben und abzuurteilen. Ein solcher Kritikus hat das Recht, von der Fachwelt ernstgenommen zu werden, verwirkt).

Gustav Höft, *Die Serien-Methode.* Anleitung zum fremdsprachlichen Unterricht. 55 S. 8°, Hamburg 1899. Verlag von Otto Meissner. (Eine geschickte, auf praktischer Erfahrung beruhende Darstellung der Gouin-Methode. In dem Abschnitt „Grammatik" — S. 32 bis 47 — behandelt Höft allerdings nur die Tempuslehre des Zeitworts. Über die Modi und die übrigen Satzbestandteile, über Satzgefüge, figürlichen Sprachbestand und seine Übermittelung, sowie über andere sich aus Gouins Entwickelungen ergebende, z. T. heiss umstrittene Fragen, bspw. die Verwertung der Phonetik, lässt sich der Verfasser in der „Anleitung" nicht aus).

2. Methodische Erörterungen in der Fachpresse.

Nach meiner Kenntnis haben nur *Die Neueren Sprachen* vereinzelte Mitteilungen über die Erfahrungen und die praktische Bewährung der Methode Gouin veröffentlicht und zwar haben berichtet:

Fräulein **Valida Knorr** in *N. Spr.* III, S. 489—492, V, S.

483—490 und VI, S. 337–338. (Die Berichterstatterin tritt auf Grund mehrjähriger Erprobung der Methode — vergl. S. 159 f. — voll und ganz für das Serien-System ein, und zwar für die unverfälschte, „unverbesserte" Lehrweise des geistigen Urhebers der Methode.).

G. Höft fertigt in *N. Spr.* VII, S. 541—549, 612—622, 708—721 die Traugottsche „Kritik der Methode Gouin" gebührend ab und macht im Anschluss an seine „Anleitung", seine „Englischen Serien" und seine praktischen Erfahrungen auf die Bedeutung der Serien-Methode auch hier aufmerksam.

3. Serienbücher für den Unterricht.

Französisch:

Von **F. Gouin,** bezw. aus seinem Nachlass, sind im Verlage der Librairie Fischbacher, 33, rue de Seine, Paris, bis zum Jahre 1900 vier Serienbändchen erschienen, und zwar über

Langage objectif: *Fascicules* I. und II. (geheftet, je 2 fr. 50), IV. (geheftet 3 fr. 50).

Langage subjectif: *Fascicule* III (geheftet 2 fr. 50).

Von **V. Bétis u. H. Swan** verfasst, erschienen bei George Philip and Son, 32, Fleet Street, Strand, London E.C. über

Langage objectif: *First Facts and Sentences in French,* 2nd Edition (geb. 2 s.),
The Facts of Life, *Part* I. 2nd Edition (geb. 3 s.).
— — — — , — II. (geb. 3 s.).

Langage subjectif: *Class Room Conversations in French* (geb. 2 s. 6 d.).

Symbolic Grammar Charts. French Nos 1 und 2, je 6 d.

Von **C. A. Hofmann** wurden bei Allert de Lange in Amsterdam drei Bändchen zum Studium des *objektiven* Sprachbestands veröffentlicht u. d. T.:

Handleiding voor de beoefening der Fransche Taal. Deel I, II, III (je f. 1.25 geheftet).

Englisch.

Von **H. Swan und V. Bétis** verfasst, bei George Philip and Son, 32, Fleet Street, Strand, London E.C. verlegt, liegen jetzt

drei Teile zur Erlernung des *objektiven* Sprachstoffs vor u. d. T.

Scenes of English Life, Book I. (geb. 2 s. 6 d.),
— — — — , — II. (geb. 1 s.),
— — — — , — III. (geb. 1 s.).

Von **F. Gouin** liegen seit 1895 zwei nach den ersten beiden französischen Heften in stellenweise recht zweifelhaftes Englisch übertragene Bändchen vor (Bezugsquelle: Librairie Fischbacher, Paris; Preis je 2 fr. 50 geheftet).

Von **L. P. H. Eijkman** sind bei Allert de Lange in Amsterdam bis jetzt 3 Bändchen und ein englisches Lesebuch für Anfänger erschienen (zu den Titeln vergl. S. 156, Fussnoten 2 und 3).

Von **J. C. G. Grasé** verfasst und bereits in 2. Auflage (1899) vorliegend, sind zwei Bändchen, die freilich nicht als ein offenes Bekenntnis der Gouinschen Lehrgrundsätze angesehen werden können. Näheres über dieses Werk ist oben, S. 157 f. mitgeteilt.

Von **G. Höft** erschien i. J. 1899 bei Otto Meissner in Hamburg ein Buch betitelt

Englische Serien; Englischer Sprachstoff nach den Grundsätzen Fr. Gouin's. I. Teil geh. 1,60 M.
Näheres wolle man oben (S. 160 f.) nachlesen.
Ein zweiter Teil ist in Vorbereitung.

Wo bietet sich Gelegenheit, die praktische Handhabung der Methode Gouin zu erlernen?

Eine Anzahl Anleitungsschriften und vor allem praktische Ausbildungskurse bieten dem Fachmanne Gelegenheit zur Erlernung der schulmässigen Anwendung der Serien-Methode.

I. Anleitungsschriften.

Grundlegend für alle praktischen Interpreten des Seriensystems ist das jetzt vergriffene und nicht neu aufgelegte Originalwerkchen von

François Gouin, *Une première leçon de langue allemande* (Paris 1887),

wovon eine auf den Unterricht im Französischen zugeschnittene englische Übersetzung erschienen ist u. d. T.

A First Lesson in French. By F. Gouin. Translated from the French by **H. Swan** und **V. Bétis**,. London, George Philip & Son, 32, Fleet Street, Strand. (geb. 2 s. 8 d.). Meine oben S. (S. 92—115) gegebene

„Ausgeführte Lehrstunde“ schliesst sich dieser englischen Wiedergabe des Gouinschen Schriftchens im wesentlichen an.

Wertvolle Fingerzeige, namentlich für die unterrichtliche Behandlung des Englischen, geben ferner **H. Swan** und **V Bétis** in dem Abschnitt *Instructions* auf S. XXVII bis LX der oben bereits aufgeführten *Scenes of English Life, Book I.*

Auch die drei in Amsterdam erschienenen Anleitungsschriften fürs Englische, Französische und Deutsche bieten dem der holländischen Sprache Kundigen eine Fülle nützlicher Winke für den praktischen Lehrbetrieb *à la* Gouin. Das dem *englischen* Unterricht dienende Werk von

L. P. H. Eijkman, *Handboek voor den onderwijzer* (bei Allert de Lange in Amsterdam erschienen, Preis f. 1.80)

ist die Vorlage gewesen für die das *Französische* (von *C. A Hofman*) und *Deutsche* (von *Dr. J. J. A. A. Frantzen*) behandelnden „Handbücher“ desselben Amsterdamer Verlagshauses. Von Lektion zu Lektion bieten die drei Werke dem Methodiker sichere Handleitung.

Endlich ist noch auf eine neue, ebenfalls recht nützliche kleine Arbeit hinzuweisen, die dem Neuling auf dem Gebiete des Serien-Systems zeigt, wie der erste Unterricht gegeben werden kann; es ist das Heftchen von

G. Höft, *Die erste Lektion nach der Serien-Methode (I write on the blackboard),* bei Otto Meissner in Hamburg zu haben.

2. Ausbildungskurse.

werden abgehalten:

In London an der *Central School of Foreign Tongues, Ltd.*, Howard House, Arundel Street, Strand, W.C. (zu Ostern, im Juli und im September, je 20 Stunden, Gebühren: 3 Guineen. Auch Sonderkurse nach Vereinbarung) und

an der *Gouinschule* 16 Finsbury Circus, E.C. (hier soll die Methode ganz in des Erfinders Geiste, also in „unverbesserter“, ursprünglicher Gestalt vorgeführt werden);

In Leeds (von Monsieur A. C. Poiré);

In Paris-Neuilly, 11 bis, Avenue Philippe Le Boucher (auch hier wird, wie ich erfahre, in die „echte“ Methode Gouin eingeführt);

In Amsterdam (von L. P. H. Eijkman, höhere Bürgerschule);

In Gandersheim am Harz (von Frl. Valida Knorr an 8 bis 10 Tagen in der ersten Hälfte des August; Gebühren 30 M., bei mehr als 6 Teilnehmern entsprechend weniger; vgl. *Die Neueren Sprachen* VI, S. 338);

In Hamburg-Eimsbüttel (von G. Höft, Henriettenstrasse 21. Die vier Kurse des Jahres 1899 umfassten je 7 – 8 Stunden).

Unter welchen Bedingungen kann die Methode Gouin in öffentliche deutsche Schulen Eingang finden?

Hierzu bedarf es in erster Linie einer Abänderung der Lehrpläne und Prüfungsvorschriften.

Sodann ist den Lehrern die Möglichkeit zu bieten, sich mit der Handhabung der Methode vertraut zu machen, was sich auf dem oben S. 80 angedeuteten Wege und in einem der vorstehend verzeichneten Ausbildungskurse bequem und sicher erreichen lassen dürfte.

Eine weitere Bedingung ist die, dass die *à la* Gouin vorgebildeten Lehrkräfte sich den vom Erfinder niedergelegten Ausführungsbestimmungen unterordnen; wirkliche methodische Verbesserungen sind natürlich mit Dank zu begrüssen.

Nur solche Lehrkräfte können mit Erfolg arbeiten, die eine tadelfreie Aussprache des zu lehrenden Idioms haben.

Ich schliesse hier meine Darstellung ab, indem ich das vorurteilsfreie Studium der Methode Gouin allen denjenigen empfehle, welche ehrlich gemeinten Bestrebungen, den bisherigen Lehrbetrieb zu vervollkommnen und die Leistungen zu heben, nicht gleichgültig gegenüberstehen.

Prüfe alles, das Beste behalte!

Druck von Max Schmersow vorm. Zahn & Baendel, Kirchhain N.-L.